6.4 Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie Erweiterung bestehender Theorien

Aufgrund des in dieser Studie ermöglichten Erkenntnisgewinns lassen sich in weiterer Folge Konsequenzen für die Lehrkräftebildung ableiten sowie Vorschläge für die Erweiterung bestehender Theorien formulieren. Dazu wird in einem ersten Abschnitt auf die Wahrnehmung von Heterogenität eingegangen, danach folgen in einem weiteren Abschnitt die Erläuterungen zu den Anforderungen sowie Bearbeitungsstrategien.

6.4.1 Wahrnehmung von Heterogenität

Grundsätzlich kann durch die Erkenntnisse der vorliegenden Studie belegt werden, dass die Lehrkräfte Lernende mit Fluchtbiografie nicht als homogene Gruppe klassifizieren. Sie beschreiben die Geflüchteten als Persönlichkeiten mit individuellen Voraussetzungen und Verhaltensweisen. Diese Lernenden werden als ebenso heterogen betrachtet wie alle anderen Schülerinnen und Schüler auch. Somit können bspw. die Ergebnisse von Baumann et al. (2016) bekräftigt werden, die davon ausgehen, dass Geflüchtete eine heterogene Gruppe darstellen. Das von Mecheril (2016) beschriebene Phänomen, dass die Vorstellung von ethnisch und kulturell gleichartigen Gemeinschaften unaufhörlich bestehen bleibt, kann dadurch entkräftet werden. Folgende Anbindung an bestehende Theorie kann vorgeschlagen werden (Tab. 77):

Tabelle 77: Theorieanbindung: Lernende mit Fluchtbiografie als heterogene Gruppe

Wahrnehmung ethnischer und kultureller Gruppen (Kap. 2.2.4 und 5.2.3.2)	Attribuierungen	⇦ Anbindung: • Lernende mit Fluchtbiografie werden ebenso als heterogen betrachtet wie alle anderen Lernenden auch

Die Studie zeigt auf, dass Lehrkräfte im zeitlichen Verlauf Veränderungen bei den heterogenen Voraussetzungen von Berufsschülerinnen und Berufsschülern bemerken und sich somit bestätigt, dass Heterogenität analog zu den Ausführungen im Theoriekapitel (2.3) nicht statisch ist. Diese Veränderungen bewirken mitunter eine Verschiebung der klassischen Rollen von Lehrkräften, wobei die Wissensvermittlung in den Hintergrund rückt. Welche Konsequenzen sich daraus für die Lehrkräftebildung ergeben, wird im nachfolgenden Kapitel 6.4.2 im Zusammenhang mit der Anforderung, unterschiedliche Rollen einnehmen zu müssen, aufgegriffen.

Für die von den Lehrkräften wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen Sprache sowie Alter werden ebenfalls in Kapitel 6.4.2 Konsequenzen für die Lehrkräftebildung aufgezeigt. Gerade beim Unterrichten mit Geflüchteten zeigt sich für diese beiden Bereiche Handlungsbedarf, weil insbesondere die Überwindung von Sprach-

barrieren aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse und das Lernen von Erwachsenen zusätzliche Anforderungen an Lehrkräfte darstellen.

Besonders hervorzuheben sind im Kontext der Wahrnehmung von Heterogenität Unterschiede, die sich beim Literaturvergleich zeigen. Die Erkenntnisse der Studie zu wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen (Kap. 5.2.1 und 6.1.1) weichen zum Teil von den Ausführungen in relevanter Literatur des deutschsprachigen Raumes ab. Dabei werden insbesondere die schulische, betriebliche sowie berufliche Vorbildung von den befragten Lehrkräften als unterrichtsrelevante Heterogenitätsdimensionen betrachtet. Die Aussagen zur beruflichen Vorbildung im Kontext des Berufsschulunterrichts mit Geflüchteten erlangen deshalb eine besondere Bedeutung, weil Lernende mit Fluchtbiografie oftmals über jahrelange Berufserfahrungen in ihrem Herkunftsland verfügen. Dabei geht es um die Berücksichtigung von Kompetenzen aus einer etwa im Herkunftsland der Geflüchteten bereits absolvierten Ausbildung. Diese berufliche Vorbildung sollte bei Beschreibungen von Heterogenität ebenso aufgenommen werden wie die betriebliche und schulische Vorbildung. Auch diese wird kaum in relevanter Literatur erwähnt (Tab. 69; Kap. 5.2.1.2).

Daraus ergeben sich Vorschläge für Anbindungen und Erweiterungen bestehender Theorien (Tab. 78) sowie Konsequenzen für die Lehrkräftebildung.

Tabelle 78: Theorieanbindung sowie -erweiterung: Heterogenität im Kontext der dualen Berufsbildung

Heterogenität in der beruflichen Bildung (Kap. 2.3)	Heterogenitätsdimensionen ⇦	Anbindung sowie Erweiterung: • schulische, betriebliche und insbesondere auch die berufliche Vorbildung der Lernenden

Damit die Lehrkräfte dem Normalfall Heterogenität adäquat begegnen können, sollte darauf in der Lehrkräftebildung ein besonderes Augenmerk gelegt werden. In dem Zusammenhang lässt sich für das derzeit gültige Ausbildungscurriculum für Berufsschullehrkräfte an der Pädagogischen Hochschule Tirol feststellen, dass das entlang des EPIK-Modells (Schratz et al. 2008) konzipierte Grundstudium eine breitgefächerte heterogenitätsberücksichtigende Basisausbildung bietet (Mathies, Hotarek & Resinger 2018). Allerdings kann aus der ausführlichen Dokumentenanalyse in Kapitel 2.4.4.1 abgeleitet werden, dass der professionelle Umgang mit Geflüchteten nicht berücksichtigt wird.

Laut den Erkenntnissen der vorliegenden Studie werden folgende Konsequenzen für die Lehrkräftebildung formuliert:

- verstärkte Sensibilisierung der Studierenden für die etwaigen herkunfts- sowie die biografisch bedingten Besonderheiten beim Unterricht mit Geflüchteten sowie
- Berücksichtigung der Heterogenitätsdimensionen schulische, betriebliche, berufliche Vorbildung.

Weiterhin sehen die befragten Lehrkräfte Zusammenhänge von Heterogenitätsmerkmalen und berufsbezogenen Besonderheiten, wobei sie hier individuell Zuschreibungen an die Lernenden vornehmen. Es wird angemerkt, dass die berufsbezogenen Besonderheiten in vielen Fällen Schlüsse auf Heterogenitätsmerkmale wie bspw. die Leistungsfähigkeit oder Umgangsformen von Lernenden zulassen. Dies wird mit der Vorselektion durch die Lehrbetriebe, der unterschiedlichen Komplexität der Lehrberufe sowie dem Ausbildungsumfeld (z. B. Baustellen) begründet (Kap. 5.2.1.2 und 6.1.1). Daraus ergibt sich eine weitere Konsequenz für die Lehrkräftebildung, nämlich die

- Diskussion von berufsbezogenen Besonderheiten, die im Zusammenhang mit den Heterogenitätsdimensionen der beruflichen Bildung stehen.

6.4.2 Anforderungen und Bearbeitungsstrategien

In diesem Kapitel werden aus den Erkenntnissen zu den Anforderungen und Bearbeitungsstrategien Konsequenzen für die Lehrkräftebildung zusammengeführt. Weiterhin werden Vorschläge für die Erweiterung der Theorie vorgenommen. Dazu wurden die Erkenntnisse mit den normativen Anforderungen verglichen, die anhand der Dokumentenanalyse in Kapitel 2.4 exploriert wurden. Der Fokus wurde hierbei auf das EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) gelegt, weil es sich in der österreichischen Lehrkräftebildung als anerkannter Referenzrahmen etabliert hat. Die Vorschläge für die Erweiterungen werden mit entsprechenden Literaturbezügen aus der Dokumentenanalyse (Kap. 2.4) erläutert.

a) Sprachbarrieren

Elemente für die Überwindung von Sprachbarrieren, insbesondere Kompetenzen für die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts oder DaZ sollten – bestätigt durch die vorliegende Studie – verpflichtend in das Grundstudium von Berufsschullehrkräften aufgenommen werden. Dies erscheint nicht nur im Hinblick auf den Unterricht mit Geflüchteten günstig, sondern auch auf andere Wanderbewegungen, bspw. Zuwanderungen aus dem nicht-deutschsprachigen EU-Raum. Dieser bedeutende Anforderungsbereich wird im EPIK-Professionalisierungskonzept von Schratz et al. (2008) nicht hinreichend berücksichtigt und sollte erweitert werden. Die intendierte Erweiterung des Modells bezieht sich auf das Kompetenzfeld Differenzfähigkeit, wobei hier konkret die Sprachbarrieren aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse Eingang finden sollten (Tab. 79).

Tabelle 79: Theorieerweiterung: Sprachbarrieren im EPIK-Feld Differenzfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Differenzfähigkeit	Erweiterung: Berücksichtigung von Sprachbarrieren aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse

Die als notwendig erachtete Erweiterung des Modells kann insofern bekräftigt werden, weil mit Sprachbarrieren im Unterricht weitere in Österreich verankerte normative Anforderungen in Verbindung gebracht werden können (Kap. 2.4.4.3). Dazu gehören bspw. die Wahrnehmung sprachlicher Verschiedenheiten sowie Erkennung ihrer Bedeutung (Unterrichtsprinzip interkulturelle Bildung, BMBWF 2020a), die Forcierung der Lese- und Sprecherziehung in allen Unterrichtsgegenständen und die Förderung des Aufbaus der basalen sowie erweiterten Lesekompetenz (Unterrichtsprinzip Leseerziehung, BMBWF 2020a) sowie die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler (kompetenzorientierte Lehrpläne, BMBWF 2019b).

Mit dem Blick auf Professionalisierungskonzepte für Lehrkräfte aus dem weiteren deutschsprachigen Raum zeigen sich folgende Anknüpfungspunkte (Kap. 2.4.5 und 2.4.6):

- Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von Schülerinnen und Schülern erkennen und berücksichtigen,
- Schülerinnen und Schüler individuell unterstützen (Kompetenzbereich Erziehen, Kultusministerkonferenz 2014) sowie
- den entwicklungspsychologischen Stand der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen ermitteln, z. B. Sprache (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

Somit ergibt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Einführung von Pflichtlehrveranstaltungen in der Lehramtsausbildung zur Überwindung von Sprachbarrieren im Unterricht.

b) In (leistungs-)heterogenen Lerngruppen unterrichten

In der Lehrkräftebildung können zur Unterstützung der Studierenden bei der Erstellung von professionellen Handlungskonzepten für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen didaktische Modelle und Konzepte herangezogen werden. Für die Planung eines heterogenitätssensiblen Berufsschulunterrichts zeichnet sich ab, dass eine Hinwendung zu jenen Modellen zukunftsweisend ist, die die Anerkennung der heterogenen Voraussetzungen der Lernenden ins Zentrum stellen sowie etwaige Unterrichtsstörungen miteinbeziehen (Reich 2012; Spöttl & Dreher 2009; Pahl 2014). Insbesondere der konstruktivistischen Lernauffassung folgende Ansätze scheinen vielversprechend zu sein, weil diese durch ihre heterogenitätsfördernde Grundhaltung das Einfließen von individuellen Voraussetzungen der Lernenden in den Unterricht zulassen. Über die Vermittlung von klassischen didaktischen Modellen hinaus sollte der Fokus in der Lehrkräftebildung auf die Reflexion eigener, subjektiv entwickelter Modelle gelegt werden, die die Lehrkräfte eingebettet in die Theorie-Praxis-Verzahnung von Schule und Hochschule ausbilden.

Aus diesen Erkenntnissen lassen sich Konsequenzen für die Lehrkräftebildung ableiten:

- Fokussierung auf didaktische Modelle, die Heterogenität berücksichtigen, sowie
- Förderung der Reflexion von subjektiv entwickelten Modellen.

Ferner erfordert eine positiv konnotierte Heterogenitätsorientierung eine adäquate Methodik, für die die schulische Berufsbildung vielfältige Vorschläge unterbreitet. Die Fokussierung auf Möglichkeiten des subjektorientierten Unterrichts sowie die Stärkung der inneren Differenzierung muss für einen adäquaten Umgang mit heterogenen Lerngruppen verstärkt Eingang in die Lehrkräftebildung finden. Die Empirie der vorliegenden Studie bestätigt analog dazu, dass die befragten Lehrkräfte in ihrem Unterricht mit Geflüchteten dahingehende Maßnahmen ergreifen. Sie bestätigen durch ihre Aussagen, dass tradierte didaktische Vorgehensweisen beim Unterrichten in heterogenen Lerngruppen mit Geflüchteten nicht weiter aussagekräftig sind. Insbesondere für den Unterricht mit Geflüchteten eignen sich Methoden, die die Lernenden ins Zentrum stellen und die Selbsttätigkeit und Selbststeuerung fördern. Um solche Prozesse zu forcieren, bieten sich die Prinzipien der inneren Differenzierung sowie der Individualisierung an, bei denen sich die Rolle der Lehrkraft in Richtung Lernberatung verändert. Zur professionellen Planung und Umsetzung eines solchen heterogenitätssensiblen Unterrichts kann die Lehrkräftebildung einen maßgeblichen Beitrag leisten.

Durch diese Erkenntnisse ergibt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Förderung von Methoden, die auf möglichst individualisierte Lehr-Lernprozesse mit einer hohen Selbststeuerung der Lernenden abzielen.

c) Leistungen feststellen und beurteilen sowie Leistungsniveau aufrechterhalten

In der Ausbildung von Lehrkräften sollte aufgrund der Ergebnisse der Studie einer Sensibilisierung der Studierenden in Bezug auf die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus explizit Raum gegeben werden. Diese ist bspw. an der Pädagogischen Hochschule Tirol in den Lehramtsausbildungen für Berufsschullehrkräfte curricular nicht abgebildet. Auch im für die Gestaltung des Curriculums herangezogenen Professionalisierungskonzept von Schratz et al. (2008) findet dieser Anforderungsbereich keine Erwähnung. Laut den Aussagen der Befragten treten insbesondere bei der Feststellung und Beurteilung von Leistungen von Geflüchteten Probleme auf, wenn diese Lernenden über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen. Es erscheint ihnen oftmals schwierig zu erkennen, ob unterdurchschnittliche Leistungen mit dem Leistungsvermögen oder mit sprachlichen Schwierigkeiten im Zusammenhang stehen. Zeigen die Lernenden nachvollziehbaren Leistungswillen, dann sind die Lehrkräfte durchaus geneigt, vorrangig den Leistungszuwachs als Bewertungskriterium heranzuziehen und weniger auf die Zielerreichung der Lehrplanvorgaben zu achten. Dadurch geraten die Lehrkräfte in das Dilemma, sich mit Widersprüchlichkeiten in Bezug auf die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus auseinandersetzen zu müssen.

Aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Studie sollte die genannte Diskrepanz im EPIK-Modell ergänzt werden (Tab. 80).

Tabelle 80: Theorieerweiterung: Leistungsniveau im EPIK-Feld Professionsbewusstsein

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Professionsbewusstsein	Erweiterung: Beachtung von entstehenden Widersprüchlichkeiten, bspw. in Bezug auf die Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus

Weiterhin können dem EPIK-Modell im Kompetenzfeld Differenzfähigkeit folgende Anforderungen entnommen werden, die sich in den rekonstruierten Anforderungen der Berufsschullehrkräfte spiegeln:

- Beobachtungsvermögen zeigen,
- erkennen, wo Schülerinnen und Schüler nicht unterschiedlich behandelt werden möchten,
- Differenzen stehen lassen können,
- die Grenzen des Erwünschten akzeptieren und die Grenzen des Möglichen erkennen sowie
- aufgrund des eigenen Wissens und der pädagogischen Urteilskraft das für die spezielle Situation „Richtige“ tun (Schratz, Paseka & Schrittesser 2011).

Begründet werden kann die vorgeschlagene Erweiterung ebenfalls durch die Normierung der Leistungsfeststellung sowie -beurteilung in Gesetzen und Verordnungen (Kap. 2.4.4.3). Diese wurden bereits erwähnt und werden deshalb hier nicht weiter ausgeführt. Auch im Leitbild der österreichischen Schulen wird gefordert, durch die Festlegung von Lernzielen das Niveau bei der Leistungsbeurteilung sicherzustellen (QIBB 2015).

In einem exemplarischen Exkurs auf den in Kapitel 2.4.5 und 2.4.6 hergestellten Bezug zu Professionalisierungskonzepten und Standards in Deutschland und der Schweiz lassen sich ebenfalls Anforderungen im Zusammenhang mit der Leistungsfeststellung und der Leistungsbeurteilung sowie Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus rekonstruieren. In den KMK-Standards für die Lehrerbildung im Bereich Bildungswissenschaften (Kultusministerkonferenz 2014) findet sich der Kompetenzbereich Beurteilen, in dem die Thematik ausführlich erläutert wird. Auch im Berufsleitbild der Schweiz finden sich im Leitsatz 3 Beurteilen und Beraten sowie in der Standesregel 2 das „Benutzen von Beobachtungen und Beurteilungen zur Unterstützung des Lernens“ (LCH 2008). In den Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung von Oser (1997) finden sich ebenfalls entsprechende Anforderungen, insbesondere in den Standards zum schülerunterstützten Handeln sowie zu Evaluation und Leistungsmessung (Kap. 2.4.6).

Dadurch ergibt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Thematisierung der Aufrechterhaltung des Leistungsniveaus in der Lehramtsausbildung.

d) Unterricht mit Erwachsenen

Laut den Ergebnissen der Studie können bei den Lernenden in einer Klasse Altersunterschiede von über 30 Jahren bestehen, was das Lernen von Erwachsenen in den Fokus rückt. Insbesondere sind Lernende mit Fluchtbiografie laut den Aussagen der Befragten durchschnittlich älter als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler. Ebenso erhöht sich durch die Maßnahmen der Wirtschaft (z. B. die Nachqualifizierung von Hilfskräften oder duale Lehrangebote für Personen mit Hochschulreife) der Anteil erwachsener Lernender an Berufsschulen. Mit einem Blick auf die Ausbildungscurricula der Pädagogischen Hochschule Tirol (Mathies, Hotarek & Resinger 2018) lässt sich zwar ein Wahlmodul zur Erwachsenenpädagogik ausmachen, dieses wird jedoch nur optional angeboten. Zieht man das EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) als Referenz heran, so lässt sich feststellen, dass darin die Erwachsenenpädagogik nicht berücksichtigt wird. Aufgrund der Erkenntnisse aus dieser Studie sollten diese Aspekte im EPIK-Professionalisierungskonzept ergänzt sowie in der Lehrkräftebildung Pflichtmodule mit Inhalten zur Erwachsenenpädagogik eingeführt werden (Tab. 81).

Tabelle 81: Theorieerweiterung: Vermittlung von Lehrstoff im EPIK-Feld Differenzfähigkeit

 EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Differenzfähigkeit	Erweiterung: Berücksichtigung von erwachsenen Lernenden sowie jenen mit betrieblichen, beruflichen oder schulischen Vorkenntnissen

Diese Ergänzung lässt sich auch damit begründen, dass auch in Kapitel 2.4.5 entsprechende Anforderungen dargestellt sind. Allerdings beziehen sich diese eher auf die Vorbildung der Lernenden und weniger auf die Altersheterogenität.

- Kompetenzen und die darauf bezogenen Bildungsstandards berücksichtigen (SCHUG 2019),
- auf die Fähigkeiten der Lernenden angemessen eingehen, vom Bildungsstand der Lernenden sowie von deren Lebens- und Berufswelt bei der Erarbeitung der Lerninhalte ausgehen, die Wissens-, Erkenntnis- und Anwendungsdimensionen sowie die personalen und sozialen Dimensionen bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen (Kompetenzorientierte Lehrpläne, BMBWF 2019b).

Aus den in Deutschland und der Schweiz entwickelten Professionalisierungskonzepten werden exemplarisch folgende Anforderungen als Bezugspunkte für die Berücksichtigung von erwachsenen Lernenden sowie jene aus dem zweiten Bildungsweg genannt:

- Aufgabenstellungen adressatengerecht formulieren, Entwicklungsstände und Lernausgangslagen erkennen (Kultusministerkonferenz 2014, Kompetenzbereich Beurteilen) sowie

- sich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebniswelt der Lernenden hineinversetzen (Oser 1997).

Aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahre sollte das Lernen von Erwachsenen verpflichtend in das Grundstudium integriert werden.

Es ergibt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Pflichtlehrveranstaltungen in der Lehramtsausbildung zur Gestaltung von Unterricht mit erwachsenen Lernenden sowie
- Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Handlungsweisen bei Lernenden, die schulische, betriebliche und insbesondere berufliche Vorkenntnisse haben.

e) Gestaltung von Beziehungen der Lehrkräfte zu den Lernenden

Sowohl in der für diese Studie herangezogenen Literatur als auch von den befragten Lehrkräften wird der Lehrer-Schüler-Beziehung ein hoher Stellenwert beigemessen. Im Zusammenhang mit dem Unterricht in heterogenen Klassen, insbesondere mit Geflüchteten, ergeben sich jedoch auch hier Fokussierungen. Diese finden auch in den zentralen Merkmalen für guten Unterricht (Meyer 2017; Helmke 2012) ihren Niederschlag. Beim Unterrichten mit Geflüchteten kann die Bedeutung des lernförderlichen Klimas für die Unterrichtsqualität hervorgehoben werden. Lernende mit Fluchtbiografie profitieren bspw. besonders durch die klare Strukturierung des Unterrichts (geregelter Schulalltag mit verlässlichen Strukturen, Regeln, Transparenz, Partizipation), was der Schule als Ort der Sicherheit und Verlässlichkeit eine besondere Bedeutung zukommen lässt. In den Ausbildungscurricula der Pädagogischen Hochschule Tirol (Mathies, Hotarek & Resinger 2018) fehlt eine ausgiebige Beschäftigung mit der Förderung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden.

Ebenso fehlt eine ausgiebige Erwähnung der Beziehungsgestaltung im EPIK-Modell von Schratz et al. (2008), das für die Erstellung von Curricula für die österreichische Lehrkräftebildung herangezogen wird (Braunsteiner, Schnider & Zahalka 2014, S. 24). Folgende Ergänzung sollte vorgenommen werden (Tab. 82):

Tabelle 82: Theorieerweiterung: Vermittlung von Lehrstoff im EPIK-Feld Diskursfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Diskursfähigkeit	Erweiterung: Beziehungen zu den Lernenden aufbauen und aufrechterhalten können

Die Notwendigkeit der Erweiterung kann damit unterstrichen werden, dass in den österreichischen Verordnungen und Unterrichtsprinzipien im Zusammenhang mit

Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden folgende Anforderungen ausformuliert werden:

- ein (Lern-)Klima der gegenseitigen Achtung schaffen (BMBWF 2019b, Kompetenzorientierte Lehrpläne) sowie
- interpersonale Beziehungsfertigkeiten, Gefühlsbewältigung sowie die Fähigkeit zur Stressbewältigung fördern (BMBWF 2020a, Unterrichtsprinzip Gesundheitsförderung).

Auch hier zeigt sich eine defizitäre Beachtung der Notwendigkeit, Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen und aufrechtzuerhalten, sowie die damit in Verbindung stehenden Anforderungen.

Dahingegen können in den in dieser Studie untersuchten Professionalisierungskonzepten und Standards in Deutschland und der Schweiz folgende eindeutige Zuordnungen vorgenommen werden.

- soziale Beziehungen in Unterricht und Schule gestalten (Kultusministerkonferenz 2014, Kompetenzbereich Erziehen),
- angstfreie und funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung fördern (Oser 1997) sowie
- Sorge tragen, dass Regeln, Grenzen und Freiräume klar definiert und eingehalten werden (LCH 2008, Standesregel 5).

Deshalb wird als weitere Konsequenz eine Überarbeitung der Ausbildungscurricula der Berufsschullehrkräfte angeregt.

- Lehrkräftebildungsinstitutionen sollten die Bedeutung des lernförderlichen Klimas sowie die Gestaltung von Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden aufgreifen und verpflichtend im Bildungsangebot verankern.

f) Vorwissen über Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie

Erkenntnisse der vorliegenden Studie sind, dass sich die Lehrkräfte entsprechendes Vorwissen über Lernende mit Fluchtbiografie wünschen. Dazu gehören in der Ausbildung die Vermittlung von Wissen über Asyl, den damit befassten nationalen Gesetzen und damit zusammenhängenden Begriffen, die Gründe für Wanderbewegungen und ein genereller Überblick über die Besonderheiten fremder Kulturen. Weiterhin erscheint es erforderlich zu sein, die biografisch bedingte Interpretation der Studierenden von erfolgreicher Integration aufzugreifen und theoriegeleitet zu reflektieren. Eine besondere Bedeutung erlangt in diesem Kontext auch die Forcierung persönlichkeitsbildender Reflexionen der Studierenden. In einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung müssen aktuelle Tendenzen und Maßnahmen flexibel aufgegriffen werden.

Daraus lässt sich folgende Konsequenz für die Lehrkräftebildung ableiten:

- Flexibler Einbezug aktueller Aspekte als Pflichtlehrveranstaltungen in die Lehramtsausbildung, bspw. über migrationsbedingte Heterogenität (Zugang zu Informationen über Aspekte von Flucht und Migration, Integration usw.).

g) Psychische Problemlagen bei Lernenden aufgrund von Traumata

Im Unterricht mit Geflüchteten können neue Facetten von Unterrichtsstörungen hinzukommen, bspw. Störungen, deren Ursachen in nicht bewältigten Fluchttraumata zu suchen sind. Ein besonderes Augenmerk muss in dieser Kausalität auf die methodisch-didaktische Vorgehensweise in solchen Situationen sowie auf den Einsatz adäquater Bewältigungsstrategien gelegt werden. Die studierenden Lehrkräfte sollten auf den Umgang mit etwaigen Trauma-bedingten Unterrichtsstörungen vorbereitet werden. Dies ist jedoch derzeit weder in den Curricula noch im EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) vorgesehen. Weil jedoch dieses Professionalisierungskonzept in der österreichischen Lehrkräftebildung eine bedeutende Rolle spielt, sollte nach Ansicht der Autorin eine dahingehende Anpassung vorgenommen werden (Tab. 83).

Tabelle 83: Theorieerweiterung: (psychische) Beeinträchtigungen im EPIK-Feld Differenzfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Differenzfähigkeit	Erweiterung: Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen, insbesondere auch bei psychischen Beeinträchtigungen

Die Ergänzung lässt sich durch die Forderung im österreichischen Unterrichtsprinzip Gesundheitsförderung begründen. Dort wird gefordert, dass die Lehrkräfte die psychosoziale Gesundheit der Lernenden berücksichtigen sollen. Außerdem heißt es im Schulorganisationsgesetz (SCHOG, § 2; Kap. 2.4.4.3), dass die Jugend zu gesunden und gesundheitsbewussten Mitgliedern der Gesellschaft herangebildet werden soll.

Mit dem Blick auf die in Deutschland angewendeten Standards für die Lehrerbildung im Kompetenzbereich Erziehen (Kultusministerkonferenz 2014) lassen sich exemplarisch folgende Parallelen finden:

- Lernende im Umgang mit persönlichen Krisen- und Entscheidungssituationen unterstützen,
- Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht finden,
- pädagogische Unterstützung und Präventionsmaßnahmen realisieren sowie
- im Anlassfall Anwendung von Strategien und Handlungsformen der Konfliktprävention und -lösung (Kultusministerkonferenz 2014).

Oser (1997) formuliert in seinen Standards für eine kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung exemplarisch folgende Anforderungen:

- Situationen verhindern, in denen Lernende wiederholte Erfahrungen machen, die zu „gelernter Hilflosigkeit“ führen,

- Ursachen von Ängsten und Blockaden diagnostizieren sowie darauf adäquat reagieren sowie
- bei Bedarf außenstehende Expertinnen und Experten heranziehen, z. B. den schulpsychologischen Dienst (Oser 1997).

In seiner weiterführenden Studie „Professional Minds“ kommen weitere dahingehende Anforderungen vor (Kap. 2.4.6):

- kritische und problematische Handlungen der Lernenden interpretieren sowie
- Ursachen von Aggressionen, Ängsten und Blockierungen feststellen und angemessen darauf reagieren (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

Weitergehende Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrkräften im Hinblick auf den Unterricht mit traumatisierten Geflüchteten müssen von Expertinnen und Experten des Fachs geklärt werden. Diese gehen über die klassischen Kompetenzen von Lehrkräften hinaus, die in der Lehramtsausbildung vermittelt werden. Sie können jedoch Anknüpfungspunkte für daran anschließende Fragestellungen bspw. durch die Einbeziehung von Psychologinnen und Psychologen sein, um dahingehende Akzente zu setzen (Kap. 7.2).

Dennoch ergibt sich aus den Erkenntnissen der Studie als Konsequenz für die Lehrkräftebildung:

- Pflichtlehrveranstaltungen in der Lehramtsausbildung zum methodisch-didaktischen Umgang mit psychischen Problemen der Lernenden, insbesondere Traumata.

h) Externe Ansprüche erfüllen

In der Ausbildung von Berufsschullehrkräften an der Pädagogischen Hochschule Tirol wird der Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Stakeholdern große Bedeutung beigemessen. Im Modell von Schratz et al. (2008) wird dieser Aspekt jedoch nicht genannt. Aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Studie sollte im Feld Kooperation und Kollegialität dieser Bereich aufgenommen werden (Tab. 84).

Tabelle 84: Theorieerweiterung: externe Kooperation im EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität	⇦ Erweiterung: Kooperationsleistungen außerhalb der Schule, bspw. im Rahmen einer Zusammenarbeit mit außerschulischen Stakeholdern (Lernortkooperationen)

Diese Ergänzung kann durch die folgenden Gesichtspunkte bekräftigt werden: In den österreichischen Gesetzen, Verordnungen und Unterrichtsprinzipien (Kap. 2.4.4.3) wird die Wichtigkeit der Kooperation mit außerschulischen Personen bzw. Organisationen bestätigt. So heißt es bspw. im § 19 (Abs. 1, 3 und 3a) des Schulunterrichtsgesetzes, dass die Lehrkräfte den Erziehungsberechtigten und Lehrberechtigten für Gespräche über die Leistungen und das Verhalten der Lernenden zur Verfügung stehen müssen. Des Weiteren sollten im Bedarfsfall gemeinsam Fördermaßnahmen für die Lernenden erarbeitet werden. In § 54 (SCHUG 2019) wird die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften sowie das Pflegen der Verbindung zwischen Schule und Erziehungsberechtigen gefordert. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern erlangt im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten eine besondere Bedeutung, wenn bspw. mangelnde Deutschkenntnisse oder besondere Unterstützungsmaßnahmen aufgrund von Traumata bekannt sind.

Die ständige Kultusministerkonferenz in Deutschland (Kultusministerkonferenz 2014; Kap. 2.4.5) fordert im Bereich Erziehen die Nutzung von Möglichkeiten der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen. Ebenso wird eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler gefordert. Im Kompetenzbereich Beurteilen wird ergänzend die inner- und außerschulische Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen bei der Diagnostik, Förderung und Beratung als Anforderung an die Lehrkräfte gesehen. Zudem werden von den Lehrkräften Kenntnisse über unterschiedliche Kooperationspartner erwartet. Es sollen dabei differente Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Einrichtungen berücksichtigt werden.

In den Schweizer Standesregeln (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008; Kap. 2.4.6) finden sich folgende Verbindungen zu der Anforderung, den Erwartungen von anderen zu entsprechen (exemplarische Auswahl):

- Verantwortung für den Lernerfolg mit allen Akteurinnen und Akteuren teilen (Leitsatz 3),
- mit anderen Lehrkräften sowie mit weiteren beteiligten Fachpersonen zusammenarbeiten (Leitsatz 4),
- neben kurzen Kurseinheiten auch länger dauernde Zusatz- und Spezialausbildungen in Form von Nachdiplomkursen und -studien sowie Sabbaticals absolvieren (Leitsatz 5) sowie
- mit Erziehungsberechtigten, Spezialdiensten, Behörden und anderen an der Schule Beteiligten zusammenarbeiten, Kontakte pflegen und Zusammenkünfte fördern (Standesregel 6) (LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer 2008).

Oser (2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013) in seinem Projekt Professional Minds (Kap. 2.4.6) fordert Folgendes:

- durch regelmäßigen Austausch mit den Ausbildungsverantwortlichen des Lehrbetriebs eine Vertrauensbasis herstellen und gemeinsam Schwierigkeiten der Lernenden lösen (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013).

i) Unterschiedliche Rollen einnehmen

Die Bearbeitung der Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen ist Teil der Ausbildung von Berufsschullehrkräften an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Allerdings sollte aufgrund der Erkenntnisse der Studie großes Augenmerk auf eine tiefgehende Sensibilisierung der Studierenden für die Rollenvielfalt gelegt werden. Weiterhin werden Lehrkräfte vermehrt mit sozialen Problemlagen der Lernenden konfrontiert. Grundsätzlich sind die Lehrkräfte jedoch für sozialarbeiterische Tätigkeiten nicht ausgebildet. Betreuungen und Beratungen von Lernenden mit sozialen Problemlagen sollten an Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ausgelagert werden. Derzeit liegt für Tiroler Berufsschulen noch kein umfassendes Konzept für die Schulsozialarbeit vor, das Lehrende entlastet und Lernenden eine schnelle und unkomplizierte Hilfestellung bietet.

Daraus lässt sich als Konsequenz für die Lehrkräftebildung ableiten:

- Vertiefte Förderung der Sensibilisierung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Rollenvielfalt.

Weiterhin sollten die Lehrkräfte darin bekräftigt werden, Tätigkeiten abzulehnen, die klar in die Verantwortlichkeit von ausgebildeten Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern fallen. Zur Lösung der dahingehenden Problemlagen der Lernenden sollten Beratungsmöglichkeiten für die Lernenden geschaffen werden, möglichst vor Ort an der Schule. Die Empfehlung wäre hier, bei den zuständigen Bildungsbehörden die Planung und Umsetzung eines umfassenden Schulsozialarbeitskonzepts an Berufsschulen einzufordern.

j) Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

An der Pädagogischen Hochschule Tirol werden die inner- und außerschulische Zusammenarbeit in unterschiedlichen Lehrveranstaltungen thematisiert und dahingehende Fördermöglichkeiten besprochen. Im EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) wird insbesondere die Zusammenarbeit mit Lehrberechtigten bzw. des betrieblichen Bildungspersonals nicht erwähnt. Sicherlich könnte der Zusammenschluss zu Lerngemeinschaften mit dem Kontakt zu den Lehrbetrieben interpretiert werden. Allerdings erscheint es aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die Lehrkräftebildung notwendig, im EPIK-Modell auch auf die externen Ausbildungspartner hinzuweisen. Insbesondere beim Unterrichten mit Geflüchteten sollte die Zusammenarbeit der Berufsschule mit den dualen Ausbildungspartnern forciert werden. Dies müsste sich auch in entsprechenden Professionalisierungskonzepten widerspiegeln. Folgende Ergänzung sollte umgesetzt werden (Tab. 85).

Tabelle 85: Theorieerweiterung: Lehrberechtigte/betriebliches Lehrpersonal im EPIK-Feld Diskursfähigkeit

EPIK-Modell (Schratz et al. 2008)	EPIK-Feld Diskursfähigkeit	Erweiterung: Einbezug der Lehrberechtigten bzw. des betrieblichen Bildungspersonals

Diese Ergänzung in Bezug auf die Lehrberechtigten lässt sich auch mit der gesetzlich normierten Nennung derselben im Schulunterrichtsgesetz begründen. Im Gesetzestext steht, dass die Lehrkräfte „an Berufsschulen den Erziehungsberechtigten und den Lehrberechtigten auf deren Verlangen zu Einzelaussprachen zur Verfügung zu stehen“ (SCHUG 2019, § 19, Abs. 1) haben. Weiterhin ist in Abs. 3a gefordert, dass bei minderjährigen Lernenden nicht nur die Erziehungsberechtigten, sondern auch die Lehrberechtigten über eine drohende negative Beurteilung zu informieren sind. Im 4. Absatz ist gesetzlich geregelt, dass die Lehrberechtigten auch über das Verhalten der Lernenden verständigt werden können, um über individuelle Förderkonzepte zu beraten.

Es lässt sich zu der Notwendigkeit der inner- und außerschulischen Zusammenarbeit auch ein Bezug zu den Professionalisierungskonzepten und Standards in Deutschland und der Schweiz herstellen. In den KMK-Kompetenzbereichen (Kultusministerkonferenz 2014) werden exemplarisch folgende Anforderungen an Lehrkräfte gestellt:

- vertrauensvoll mit den Eltern der Lernenden zusammenarbeiten (Kompetenzbereich Erziehen) sowie
- mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit anderen Professionen und Einrichtungen bei der Diagnostik, Förderung und Beratung inner- und außerschulisch kooperieren, unterschiedliche Kooperationspartner kennen und differente Perspektiven bei der Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen berücksichtigen (Kompetenzbereich Beurteilen) (Kultusministerkonferenz 2014).

Der Schweizer Dachverband für Lehrkräfte fordert Folgendes:

- mit anderen Lehrkräften sowie mit weiteren beteiligten Fachpersonen zusammenarbeiten (Leitsatz 4),
- mit Erziehungsberechtigten, Spezialdiensten, Behörden und anderen an der Schule Beteiligten zusammenarbeiten (Standesregel 6) sowie
- Kontakte pflegen und Zusammenkünfte fördern (LCH 2008)

Auch Oser (1997) beachtet in seinen Standards die Zusammenarbeit in der Schule sowie mit externen Stellen.

- außenstehende Expertinnen und Experten bei Bedarf heranziehen (z. B. Erziehungsberatung, Schulpsychologischer Dienst, Rechtsdienst usw.),
- etwaige Konflikte mit dem Kollegium, der Schulleitung und der Schulaufsicht bearbeiten, mit dem Kollegium kommunizieren und kooperieren sowie Kontakte mit der Öffentlichkeit im lokalen Umfeld der Schule herstellen (Oser 1997).

In den Standards für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften (Studie Professional Minds der Gruppe um Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013; Kap. 2.4.6) wird ebenfalls Bezug zu den Lehrberechtigten genommen. Es werden das Herstellen einer Vertrauensbasis durch regelmäßigen Austausch mit den Ausbildungsverantwortlichen des Lehrbetriebs sowie das gemeinsame Lösen von Schwierigkeiten der Lernenden gefordert.

k) Fortbildungen von Schulleitungen und Lehrkräften

Alle verfügbaren unterrichtsrelevanten Informationen über die Lernenden, insbesondere bei der Beschulung von Geflüchteten mit Defiziten in der deutschen Sprache oder Trauma-bedingten Belastungsstörungen, sollten vor Lehrgangsbeginn mit den Lehrkräften besprochen werden. Das Ziel sollte sein, die Kommunikation zwischen Schulleitungen und Lehrkräften zu verbessern. In diesem Zusammenhang sollten Fortbildungen für die Schulleitungen angeboten werden.

- Konsequenz: Fortbildungen der Schulleitungen zu Kommunikationsstrategien und -management

Für die bereits im Dienst stehenden Lehrkräfte werden zur nachhaltigen Förderung der Unterrichtsqualität Professionalisierungsangebote in der Fortbildung von Lehrkräften angeboten. Aufgrund der Erkenntnisse der Studie sollte geprüft werden, ob in den folgenden Bereichen adäquate Angebote gestellt werden:

- Sensibilisierung für eine positive Haltung sowie Verständnis für die Situation der Geflüchteten,
- Vermittlung von Wissen über Asyl und Migration, den damit befassten nationalen Gesetzen und damit zusammenhängenden Begriffen,
- Gründe für Wanderbewegungen,
- Interkulturalität,
- Deutsch als Zweitsprache sowie
- Möglichkeiten bei der methodisch-didaktischen Vermittlung der Fachsprache bei Lernenden mit mangelnden Deutschkenntnissen.

Somit ergibt sich folgende Konsequenz für die Fortbildung von Lehrkräften:

- Prüfung der Fortbildungsmöglichkeiten, ob entsprechende Angebote im Zusammenhang mit dem Unterricht von Geflüchteten bestehen, sowie ggf. Adaptionen.

7 Schlussbetrachtung und Ausblick

Das letzte Kapitel der vorliegenden Studie widmet sich einerseits der kritischen Reflexion der gewählten Forschungsmethodik im Rückblick auf die vorliegenden Erfahrungen. Andererseits wird aufgezeigt, welche Aspekte im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht bearbeitet werden konnten bzw. Anlässe für weitere Forschungen bieten. Das Kapitel endet mit abschließenden Überlegungen.

7.1 Kritische Reflexion der Forschungsmethodik

Um eine rückblickende Aussage zur Forschungsmethodik verfassen zu können, wurden die dahingehenden grundlegenden Aspekte reflektiert. Dabei wurde festgestellt, dass bei der Erarbeitung von Erweiterungsvorschlägen für bereits bestehende Professionalisierungskonzepte und Standards der Fokus auf das in Österreich etablierte EPIK-Modell von Schratz et al. (2008) gelegt wurde. Um die Reichweite der Ergebnisse der Studie zu erhöhen, wäre eine Fokussierung auf weitere theoretische Konstrukte des deutschsprachigen Raumes denkbar. Dies würde sich auch deshalb anbieten, weil in den in dieser Studie durchgeführten Dokumentenanalysen ohnehin bereits umfangreiche normativ an Lehrkräfte gestellte Anforderungen expliziert wurden. Insbesondere könnten die Ergebnisse der Standards für die Lehrerbildung (Kultusministerkonferenz 2014) sowie die Standards für die Berufsschullehrerinnen- und Berufsschullehrerbildung (Oser 2009, zitiert nach Heinzer & Baumgartner 2013) zur Erhöhung der Reichweite der Studie vertiefender ausgeführt werden.

Ein weiterer Reflexionspunkt bezieht sich auf die als Vorstudie durchgeführte Gruppendiskussion. Es stellt sich rückblickend die Frage, ob nicht durch ökonomischere Methoden auf ähnliche Themenkomplexe geschlossen werden könnte. Bspw. hätten bei einem Workshop mit Lehrkräften aus dem Forschungsfeld Themenkarten gesammelt werden können, aus denen sich Leitfragen für das Interview entwickeln ließen. Bei der Auswahl des Samplings der Vorstudie drängt sich weiterhin die Frage auf, ob die vorgegebene Lehrerfahrung von mindestens zwei Jahren nicht zu niedrig angesetzt wurde.

In der Reflexion über die Auswertungsmethodik der Hauptstudie wären im Rückblick auch vertiefende Einzelfallanalysen denkbar. Dadurch könnten noch konkretere Einsichten in das Unterrichten mit Geflüchteten gewonnen werden.

7.2 Perspektiven

Das in deutschsprachigen Ländern[173] etablierte duale Ausbildungssystem genießt international hohes Ansehen und wird EU-weit sowie in Asien und Übersee in ähnlicher Form forciert[174] (Mayr 2017; Kap. 2.1.1). Neben einer im EU-Vergleich geringen Jugendarbeitslosigkeit ermöglicht eine abgeschlossene duale Lehrausbildung weitgehend, den Übergang ins Beschäftigungssystem erfolgreich zu meistern (Dornmayr & Winkler 2016). Trotz dieser Reputation erschließen sich aufgrund der in dieser Studie gemachten Erfahrungen Diskussionspunkte und somit Perspektiven auf weitere Forschungen. Ebenso eröffnen sich Perspektiven in Bezug auf den berufsschulischen Umgang mit Geflüchteten, auf sich abzeichnende Konfliktfelder, auf mögliche Sichtweisen und Beiträge von Schulleitungen sowie auf die Erweiterung des Forschungsfeldes.

a) Image der dualen Ausbildung in Österreich

Mit Blick auf das Image des dualen Ausbildungssystems tendieren österreichische Jugendliche, trotz der internationalen Reputation, eher zu einem Besuch von Vollzeitschulen mit dem Ziel, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten. Obwohl derzeit nach Ansicht der österreichischen Wirtschaftskammer (WKO 2019) diesbezüglich eine Trendumkehr zu beobachten ist, genießen die beruflichen Vollzeitschulen mit Abiturabschluss bei der österreichischen Bevölkerung ein besseres Image als die duale Berufsausbildung (BMWAersetz007). Aus Sicht der Autorin sollten in dem Zusammenhang die Aussagen der befragten Lehrkräfte ernst genommen und kritisch hinterfragt werden, in denen es heißt, dass leistungsfähige Lernende ein Fall für die Schulausbildung sind oder dass „versierte" Lernende ohnehin eine höhere Schule absolvieren.

Demgegenüber berichten die Befragten aber auch von Berufsschülerinnen und Berufsschülern mit Fluchtbiografie, die in ihren Herkunftsländern bereits höhere schulische oder berufliche Vorbildungen absolviert haben. Es wird bestätigt, dass diese Lernenden an der Berufsschule eine hohe Leistungsbereitschaft zeigen und sehr leistungsfähig sind. Dadurch wird die von den Lehrkräften angesprochene Tendenz der Abwanderung von leistungsfähigen Lernenden in weiterführende Schulen teilweise aufgehoben. Dabei wertschätzen die Geflüchteten nach Auskunft der Lehrkräfte die Ausbildung im dualen System in hohem Maße und sind stolz auf erreichte Abschlüsse. Sie betrachten die Lehre im dualen System als Privileg, womit sie auch eine gewisse Vorbildfunktion in der Berufsschulklasse einnehmen.

Wie in Kapitel 5.2.1.2 bereits angesprochen, drängen sich in dem Zusammenhang Fragen auf, die in weiterführenden Studien geklärt werden müssten. Interessant wäre bspw., wie sich das Image der dualen Ausbildung bei den Berufsschullehrkräften

173 Österreich, Deutschland, Schweiz.
174 Bspw. Äthiopien (https://www.bmz.de/de/laender_regionen/subsahara/aethiopien/index.jsp), Kasachstan (KAZDUAL Projekt https://ph-tirol.ac.at/node/430), China (https://www.berufsbildung-international.de/de/china.html). Abgefragt am 20.02.2021.

darstellt und welche Ursachen ausschlaggebend für die Meinungsbildung sind. Des Weiteren interessiert, ob es branchenabhängige Tendenzen gibt und welche Maßnahmen von welchen Stellen gesetzt werden sollten, um das „innere Ansehen“ der Berufsschule zu stärken. Es stellt sich zudem die Frage, wo und wie die Berufsschule selbst nachregeln könnte, um das duale Ausbildungssystem in seiner Attraktivität hervorzuheben bzw. einen Beitrag bei der Generierung von zukunftsweisenden neuen Modellen zu leisten.

b) Image der Berufsschullehrkräfte in Österreich

In der vorliegenden Studie wurde in Kapitel 5.2.2.2 auch das angeschlagene Image der Lehrkräfte angesprochen. Einerseits wird wertschätzendes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Lernenden für deren positive Entwicklung für notwendig und selbstverständlich erachtet. Andererseits mangelt es oftmals an einer offen gezeigten Wertschätzung für die Lehrkräfte und wohlwollender Würdigung ihrer Arbeit im Schulalltag. Entgegen diesem Mangel an Anerkennung berichten die befragten Lehrkräfte vom erfreulichen Phänomen, dass ihnen insbesondere Lernende mit Fluchtbiografie eine besondere Hochachtung entgegenbringen und sie bei dieser Klientel hohes Ansehen genießen.

Dieses anerkennende Verhalten von Geflüchteten zeigt positive Wirkungen bei den Lehrkräften (Kap. 5.2.2.2). Es stellt sich die in dieser Studie nicht zu klärende Frage, wie Schule im Hinblick auf die Stärkung von Wertschätzung für die Lehrkräfte neu gedacht werden müsste und wer welchen Beitrag dazu leisten könnte.

c) Umgang mit durch Traumata verursachten Handlungsweisen von Lernenden

Bei der Zusammenführung der Forschungsergebnisse in Kapitel 6 wurden Konsequenzen für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften dargelegt. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass bei der Beschulung von traumatisierten Geflüchteten, über methodisch-didaktische Handlungsweisen hinaus, weitergehende Konsequenzen notwendig sind. Diese gehen über die derzeit in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften vermittelten, klassischen Lehrerkompetenzen hinaus. Zielführend für die Lehrkräfte könnte eine Hilfestellung zur Bewältigung von Trauma-bedingten Unterrichtsstörungen sein, die nicht durch methodisch-didaktische Handlungsweisen bearbeitbar sind.

Zur Fragestellung, welche Akzente und Hilfestellungen im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften in dem Zusammenhang gesetzt werden können, sollte die Einbeziehung von Expertinnen und Experten des Fachbereichs Psychologie erwogen werden.

d) Schaffung innovativer Ausbildungsmodelle sowie Anerkennung von Vorbildungen

Weiterhin stellt sich die Frage nach Konzepten einer inneren Differenzierung, die einen Beitrag zur besseren schulischen und beruflichen Integration von Geflüchteten leisten kann.

Es könnte auch darüber nachgedacht werden, etwaige formale sowie nichtformale Vorbildungen der neu Zugezogenen umfangreicher als bislang üblich anzuerkennen bzw. über derartige Regularien zu diskutieren. Ziel sollte die Schaffung innovativer Ausbildungsmodelle sein, die sowohl für die Geflüchteten mit entsprechenden Vorbildungen als auch für die Ausbildungsbetriebe sowie Berufsschulen gewinnbringend sind.

In Zusammenarbeit mit den Ausbildungspartnern sollten Fragen zur Weiterentwicklung der Berufsbildung erörtert sowie mit den Verantwortlichen der Bildungspolitik die rechtlichen Rahmenbedingungen geklärt werden. Weiterführende Forschungen können auch hier einen wesentlichen Beitrag leisten.

e) Konfliktfeld Lernende mit Fluchtbiografie

Bei der Befragung der Lehrkräfte zeigte sich auch, dass der Unterricht mit Geflüchteten im Berufsschulkollegium polarisierende Meinungen erzeugt. Diese werden in Kapitel 5.2.3.2 in der Ergebnisinterpretation erläutert. Es ergeben sich in dem Zusammenhang Anknüpfungspunkte, die sich bspw. mit dem Verständnis der Lehrkräfte über Interkulturalität oder einer aus ihrer Sicht gelungenen Integration auseinandersetzen.

Weiterführende Forschungen könnten sich mit der Bearbeitung von Konfliktfeldern im Berufsschulkollegium beschäftigen, die sich bspw. durch divergierende Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Lernenden mit Fluchtbiografie zeigen (oder aber auch gegenüber anderen bestimmten Gruppen in Bezug auf Stigmatisierungen, z. B. bei leistungs- oder gesundheitsbedingten Besonderheiten, sexueller Ausrichtung etc.). Weiterhin wäre interessant, ob und wie sich die Einstellungen der Lehrkräfte hinsichtlich des Unterrichts mit Geflüchteten verändern, wenn sich im zeitlichen Verlauf die Anzahl der Lernenden mit Fluchtbiografie ohne Anpassung der derzeitigen Rahmenbedingungen weiterhin erhöht.

f) Sichtweisen von Schulleitungen sowie Schulleitungshandeln

In der Vorstudie wurde von den befragten Lehrkräften in Bezug auf das Schulleiterinnen- und Schulleiterhandeln festgestellt, dass die Direktorinnen und Direktoren der Schulen zum Teil abweichende Vorstellungen über reale Unterrichtssituationen mit Geflüchteten haben.

Es wäre interessant, welche Sichtweisen diese Leitungspersonen auf den Berufsschulunterricht mit dem Fokus auf neu nach Österreich Zugezogene haben und welche Beiträge sie aufgrund ihrer Funktion (Innovationen, Qualitätsmanagement etc.) leisten können.

g) Berufsbezogene Besonderheiten

Die befragten Lehrkräfte diskutierten Heterogenität quer über unterschiedliche Berufe hinweg und stellten dabei berufsbezogene Besonderheiten fest. Auch hier bietet sich eine eingehendere Betrachtung in weiterführenden Forschungen an.

h) Erweiterung des Forschungsfeldes

Aufgrund der Ergebnisse der Vorstudie wurde das Forschungsfeld konkretisiert und der Fokus der Studie auf gewerblich-technische Berufsschulen gelegt. Höchst interessant erscheint die Durchführung einer vergleichenden Studie etwa an kaufmännischen Berufsschulen.

Es stellen sich Fragen, wie bspw. mit welchem Blick die dort beschäftigten Lehrkräfte auf die heterogenen Voraussetzungen ihrer Lernenden blicken und ob sie sich mit anderen (zusätzlichen) Anforderungen im Unterricht mit Geflüchteten konfrontiert sehen sowie welche Bearbeitungsstrategien sie anwenden. Spannend wäre auch eine Vergleichsstudie mit Werkstattlehrkräften oder jenen, die wirtschaftliche sowie allgemeinbildende Fächer unterrichten. Weiterhin wäre interessant, ob und wie sich die Ergebnisse der vorliegenden Studie, die im ländlich geprägten Bundesland Tirol durchgeführt wurde, von Ergebnissen an städtischen Berufsschulen (z. B. Wien) unterscheiden. Auch könnten Vergleichsstudien an beruflichen Vollzeitschulen oder aber auch an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden.

7.3 Abschließende Überlegungen

Ein qualitatives Forschungsdesign erhebt nicht den Anspruch, generalisierbar zu sein. Es wird auch nicht ein Anspruch auf Repräsentativität erhoben. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die abgeleiteten Konsequenzen der vorliegenden Studie nicht nur exklusiv auf den Kreis der gewerblich-technischen Lehrkräfte anwendbar sind. Sowohl Lehrkräfte der Berufs- als auch der Allgemeinbildung sowie die für sie zuständigen Aus- und Fortbildungsinstitutionen können von den Ergebnissen der Studie profitieren und ihre Schlüsse daraus ziehen.

Zudem wird deutlich, dass in den letzten Jahren vermehrt Auszubildende mit Fluchtbiografie den Weg in die betriebliche Lehre finden. Das Qualifizierungspotenzial von Geflüchteten für das duale System zu nutzen ist aus mehreren Gesichtspunkten sinnvoll. Einerseits werden auf dem Arbeitsmarkt dringend ausgebildete Fachkräfte benötigt, andererseits bietet die Lehre im dualen System einen wesentlichen Beitrag zur Integration sowie zur gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabe der neu zugezogenen Lernenden. Obwohl aktuell der Zustrom von Geflüchteten nach Österreich abebbt, kann dennoch davon ausgegangen werden, dass Wanderungsbewegungen eine Eigenheit der Menschheitsgeschichte sind. Zukünftige Fluchtwellen sind deshalb nicht auszuschließen, auch die Einwanderung aus wirtschaftlich weniger gut entwickelten Staaten der EU nach Österreich wird eine zunehmend bedeutende Rolle spielen.

Die duale Berufsausbildung birgt die besten Möglichkeiten der gesellschaftlichen und beruflichen Integration von unlängst Zugezogenen. Dieses Bildungsangebot sollte, unter Berücksichtigung der von den befragten Lehrkräften beschriebenen Herausforderungen und daraus abgeleiteten Konsequenzen für die Lehrkräftebildung, mit entsprechenden Unterstützungsmechanismen ausgestattet werden. Die Erkennt-

nisse der Studie leisten einen Beitrag dazu, dass die Pädagogischen Hochschulen in Österreich, die sich mit den 2018 neu eingeführten Curricula für die Berufsschullehrerausbildung neu konstituierten, Vorhandenes qualitätsvoll weiterentwickeln können.

Denn auch künftig werden Wanderbewegungen dazu führen, dass Menschen mit den unterschiedlichsten sprachlichen Voraussetzungen, Vorbildungen und kulturellen Hintergründen in Österreich immigrieren. Umso bedeutsamer ist es, aus den bereits gemachten Erfahrungen zu lernen und diese in die berufliche Bildung einfließen zu lassen. Die vorliegende Studie will hierfür einen Beitrag leisten.

Literaturverzeichnis

Adam, H. & Inal, S. (2013). Pädagogische Arbeit mit Migranten – und Flüchtlingskindern. Unterrichtsmodule und psychologische Grundlagen. Weinheim und Basel: Beltz.

Aebli, H. (1981). Denken: das Ordnen des Tuns. Band II: Denkprozesse. 1. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Aebli, H. (2006). Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. 13. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

AEIOU (2016). Austria Forum, das Wissensnetz. Schulerhalter. Verfügbar unter https://austria-forum.org/af/AEIOU/Schulerhalter (Zugriff am: 25.03.2016).

AEIOU (2018) Austria Forum, das Wissensnetz. Staatsvertrag. Verfügbar unter https://austria-forum.org/af/AEIOU/Staatsvertrag (Zugriff am: 07.08.2018).

Aff, J. (2012). Stärken und Herausforderungen für die berufsbildenden Vollzeitschulen in Österreich. Wissenplus 11/12 (2), S. 1–7.

Ag./Red. (2008). Fachkräftemangel: Der Kampf um Lehrlinge beginnt. Der Standard. Vom 17.07.2008. Verfügbar unter https://www.derstandard.at/story/1216034991454/neues-jugendbeschaeftigungspaket-gegen-fachkraeftemangel (Zugriff am 15.03.2017).

AG-EPIK (2011). Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. BMUKK. Wien, Präsentation des Berichtes. Verfügbar unter http://testen159.weebly.com/uploads/2/6/8/5/26852389/epik_praesentation_2013.pdf (Zugriff am: 15.11.2018).

Ahrbeck, B. (2014). Inklusion. Eine Kritik. Brennpunkt Schule. Stuttgart: Kohlhammer.

Albisser, S., Kirchhoff, E. & Albisser, E. (2009). Berufsmotivation und Selbstregulation. Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. Unterrichtswissenschaft Nr. 37 (3), S. 262–288.

Albrich, T. (1995). Zwischenstation des Exodus. Jüdische Displaced Persons und Flüchtlinge nach dem Zweiten Weltkrieg. In: G. Heiss & O. Rathkolb (Hg.). Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914. Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte und Gesellschaft 25. S. 122–139. Wien: Dachs Verlag.

Alizadeh, H. (1995). Österreichische Flüchtlingspolitik der 70er Jahre. In G. Heiss & O. Rathkolb (Hg.). Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914. Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte und Gesellschaft, Band 25, S. 188–194. Wien: Dachs Verlag.

Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hg.) (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51, S. 7–11, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Almstadt, E. (2017). Flüchtlinge in den Printmedien. In C. Ghaderi & T. Eppenstein (Hg.), Flüchtlinge. Multiperspektivische Zugänge, S. 185–201. Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, H., Trautmann, M., Wischer, B., Sommerauer, S. & Doppler, B. (2009). Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In W. Specht (Hg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Band 2, S. 341–360. Graz: Leykam.

Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2013). Kinder in Deutschland 2013. In: World Vision Deutschland e. V. (Hg.). 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel: Beltz.

APA-mika (2018). Regierung macht doch keine Ausnahme für auszuweisende Asylwerber in Lehre. derStandard. 12.09.2018. Abrufbar unter https://derstandard.at/2000087176295/Lehre-fuer-Asylwerber-Innenministerium-wird-keine-Ausnahmen-machen (Zugriff am: 11.06.2019).

Arnold, R., Tutor, C. G. & Kammerer, J. (2003). Die Entwicklung von Selbstlernkompetenz als didaktische Herausforderung. In U. Witthaus (Hg.), Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Wissenschaft/Praxis-Dialog Weiterbildung 10, S. 129–144. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Auenheimer, G. (1990). Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Bader, R. (1998). Das Lernfeld-Konzept in den Rahmenlehrplänen. In: Die berufsbildende Schule, 50. Jahrgang, Heft 7/8, S. 211–212.

BAG (2019). Berufsausbildungsgesetz. Gesamte Rechtsvorschrift für Berufsausbildungsgesetz, Fassung vom 02.05.2019 . Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276 (Zugriff: 02.05.2019).

Bauböck, R. & Perchinig, B. (2006). Migrations-und Integrationspolitik. In H. Dachs, P. Gerlich, H. Gottweis, H. Kramer, V. Lauber, M. W. C. & E. Talos (Hg.). Politik in Österreich. Das Handbuch. S. 726–742. Wien: Manz´sche Verlags- und Universitätsbuchhandlung.

Bauer, J. (2007). Lob der Schule: Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. München: Hoffmann und Campe Verlag.

Bauer, K.-O. (2002). Kompetenzprofil: LehrerIn. In H.-U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hg.). Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, S. 49–64. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Baumann, B., Riedl, A., Simml, M. & Gruber, M. (2016). Zur Diversität neu zugewanderter Jungendlicher und junger Erwachsener an Berufsschulen. In: berufsbildung 04–70. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 158, S. 4–7. Detmold: Eusl Verlag.

Baumert, J. & Köller, O. (2002). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hg.). Entwicklungspsychologie. 5., vollständig überarbeitete Auflage. S. 735–768. Weinheim und Basel: Beltz. Programm PVU. Psychologie Verlags Union.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 4, S. 469–520.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV S. 29–53. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COAKTIV) – Ein Forschungsprogramm. In J. Baumert, M. Kunter, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 7–25. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

BMDW (2021). Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. Duales System und Berufsschule. Österreich.gv.at. Verfügbar unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/lehre/Seite.333309.html (Zugriff: 21.12.2021).

Becker, M., Spöttl, G. (2013). Ausbildung von Berufsschullehrkräften – Anforderungen, Konzepte und Standards. BWP 2. BIBB, S. 15–19. Verfügbar unter https://d-nb.info/104701971X/34 (Zugriff: 17.12.2018).

Bender, S. (2010). Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule. Wiesbaden: VS.

Bentsch, T. (2011). Problemlösen: Grundlegende Konzepte. In T. Bentsch, J. Funke & H. Plessner (Hg.). Denken – Urteilen. Entscheiden. Problemlösen. Springer Lehrbuch Allgemeine Psychologie für Bachelor, S. 137–159. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Biffl, G. & Skrivanek, I. (2014). Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Lehre. Strukturen, Barrieren, Potentiale. Endbericht. Schriftenreihe Migration und Globalisierung. Verfügbar unter: https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Lehrlinge_mit_Migrationshintergrund_2014.pdf (Zugriff: 08.06.2017). Wien: Arbeiterkammer.

BIFIE (2016). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. In: M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hg.). Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Verfügbar unter https://www.bifie.at/node/3384 (Zugriff: 10. 6 2016).

BIFIE (2017). Erste Ergebnisse. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. In C. Wallner-Paschon, U. Itzlinger-Bruneforth & C. Schreiner (Hg.). PIRLS 2016. Graz: Leykam.

BKA (2013). Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich. Verfügbar unter https://www.politik-lernen.at/dl/OkopJKJKonmKNJqx4KJK/131216_Regierungsprogramm_Barrierefrei_pdf (Zugriff: 16.06.2020). Wien: Bundeskanzleramt Österreich.

BKA (2021a). Hochschulgesetz 2005. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626 (Zugriff: 21.12.2021).

BKA (2021b). Schulpflicht in Österreich. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576 (Zugriff: 01.10.2021).

Bleher, W. & Gingelmaier, S. (Hg.) (2017). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote. Weinheim und Basel: Beltz.

Blömeke, S. (2006). KMK-Standards für LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6. S. 25–33.

BMASK (2016). UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Sozialministerium Österreich (Hg.). Verfügbar unter https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19 (Zugriff: 05.10.2019).

BMASK (2019). Mangelberufsliste 2019. Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hg.). Verfügbar unter https://www.migration.gv.at/fileadmin/user_upload/Liste_der_Mangelberufe_2019.pdf (Zugriff: 10.09.2020).

BMBWF (2019a). Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hg.). 2. Auflage. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/dfk.html (Zugriff: 01.03.2020). Wien: bmbwf.

BMBWF (2019b). Lehrpläne Berufsschulen. Auswahl Metalltechnik. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Von Rechtsinformationnsystem. RIS. Rahmenlehrplan für den Lehrberuf Metalltechnik. BGBl. II Nr. 211/2016. Anlage 96. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_1218859/COO_2026_100_2_1219470.pdf (Zugriff: 01.03.2020).

BMBWF (2019c). DaZKompP: Deutsch als Zweitsprache – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen. Erstellt unter Mitarbeit des BIMM im Oktober 2019. Verfügbar unter https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2017/08/191017dazkompetenzprofildruck.pdf (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2019d). Lehrplan HTL – didaktische Grundsätze Abschnitt III. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40217354/NOR40217354.html (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2019e). Geschichte des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2019 f). Allgemeinbildende höhere Schule (AHS). Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2019 g). Polytechnische Schule. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/pts.html (Zugriff: 26.01.2020).

BMBWF (2020a). Unterrichtsprinzipien. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html (Zugriff: 26.01.2021).

BMBWF (2020b). NOST – Neue Oberstufe. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/index.html (Zugriff: 26.01.2021).

BMBWF (2021a). MIKA-D: Messinstrument zur Kompetenzanalyse – Deutsch. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html (Zugriff: 27.09.2021)

BMBWF (2021b). USB-DaZ: Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schul praxis/ba/sprabi/usb_daz.html (Zugriff: 27.09.2021).

BMBWF (2021c). Bildungsanliegen Sprachliche Bildung. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html (Zugriff: 27.09.2021).

BMDW (2021). Modullehrberufe. Verfügbar unter https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/lehre/Seite.333302.html (Zugriff: 06.01.2022).

BMI (2016). Asylstatistik 2015. Bundesministerium für Inneres. Verfügbar unter https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf (Zugriff: 10.06.2016).

BMI (o. J.). Begriffsbestimmungen. Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl. Abgerufen von https://www.bfa.gv.at/201/Begriffsbestimmungen/start.aspx#pk_035 (Zugriff: 05.11.2016).

bmm (2016). Das Image & die Attraktivität der Lehre in der Steiermark. Sichtweise: junge Menschen. Eine qualitative Marktforschung im Auftrag der Arbeiterkammer Steiermark. Abgerufen von https://docplayer.org/41586407-Studie-image-der-lehre.html (Zugriff: 13.03.2018). Graz: AK Steiermark.

BMWA (2007). Image der Lehre in der Bevölkerung. Karmasin Motivforschung. Repräsentative Umfrageergebnisse der österreichischen Bevölkerung. Abgerufen von https://docplayer.org/30038786-Image-der-lehre-in-der-bevoelkerung-telefonische-befra gung.html (Zugriff: 01.03.2018). Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit.

BMWFJ (2009). Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. 12. überarbeitete Auflage. Verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/umsetzung/dielehre_18624.pdf?4k99xc (Zugriff: 5.11.2015).

Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen, S. 257–273. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hg.). Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik. Band 17, S. 40–69. Immenhausen bei Kassel: PROLOG.

Bohl, T., Budde, J. & Rieger-Ladich, M. (Hg.) (2017). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Bos, W. & Scharenberg, K. (2010). Lernentwicklung in leistungshomogenen und -heterogenen Schulklassen. In: W. Bos; E. Klieme & O. Köller (Hg.). Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. 1. Auflage. S. 173–194. Münster: Waxmann.

Böhringer, S. (2009). Selbst-Wertschätzung im Lehrerberuf als neues Konzept im Rahmen des Effort-Reward-Imbalance Modells. Die Entwicklung und Validierung einer Skala zur beruflichen Selbst-Wertschätzung. [Dissertation]. Marburg: Universität, Fachbereich Medizin der Philipps-Universität Marburg.

Bönsch, M. (2012). Strategien zur Lernprozessoptimierung – Innere Differenzierung. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hg.). Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht. Band 17, S. 9–22. Immenhausen bei Kassel: PROLOG.

Bönsch, M. & Moegling, K. (2012). Binnendifferenzierung in der schulischen Erprobung – Zur Einführung in den Praxisband. In M. Bönsch & K. Moegling (Hg.). Binnendifferenzierung. Teil 2: Unterrichtsbeispiele für den binnendifferenzierten Unterricht. Reihe: Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 18, S. 7–9. Immenhausen bei Kassel: PROLOG.

Bonz, B. (2009). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In B. Bonz (Hg.). Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret. Band 10, S. 90–111. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bonz, B. (2009a). Methodik. Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Braun, K.-H. & Wetzel, K. (2001). Schule. In A. Berhard & L. Rothermel (Hg.). Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. 2. Auflage, S. 371–383. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Braunsteiner, M.-L., Schnider, A. & Zahalka, U. (Hg.) (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula. Pädagoginnenbildung Band 1. Weitere Autor:innen: K. Soukup-Altrichter, J. Zemanek, E. Seethaler, M. Wobak, R. Schulz-Kolland & R. Weitlaner. Graz: Leykam Buchverlagsgesllschaft.

Brickner, I. (2014). Wie die Gastarbeiter Österreich veränderten. DerStandard. 14. Mai 2014. Abgerufen von https://derstandard.at/1399507543662/Wie-die-Gastarbeiter-Oester reich-veraenderten (Zugriff: 16.06.2016).

Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In M. Brotkorb & K. Koch (Hg.). Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V. Dokumentation, S. 13–36. Mecklenburg-Vorpommern: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

Bromme, R. (2014). Der Lehrer als Experte. In: D. H. Rost (Hg.). Zur Psychologie des professionellen Wissens. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprints. Münster, New York: Waxmann.

Brühwiler, C., Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2017). Determinanten der Schulleistung. In M. K. Schweer (Hg.). Lehrer-Schüler_Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Schule und Gesellschaft, Band 24, 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 291–314. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Brunnhuber, P. (1977). Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung. Donauwörth: Auer.

Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes-Thema der Schul-und Unterrichtsforschung. Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 58, Heft 4. Juli/August, S. 522–540.

Budde, J. (2015). Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hg.). Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven (S. 21–38). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Budde, J. (2017). Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, S. 13–26. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Budde, J. & M. Rieger-Ladich. (2017). In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hg.). Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, S. 13–26. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Budde, J., Blasse, N., Bossen, A. & Rißler, G. (2015). Heterogenität – Eine Einleitung. In J. Budde, N. Blasse, A. Bossen & G. Rißler (Hg.). Heterogenitätsforschung, S. 7–17. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Bundesministerium_für_Bildung (2017). Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017. 3. aktualisierte Auflage. Verfügbar unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:11373507-a8e1–4b22–939e-0a7fac7b6717/2017_21_beilage.pdf (Zugriff: 29.03.2020).

Bürger, T. (2018). Kinder mit Migrations- und Flüchtlingserfahrungen – eine Herausforderung für die Schule. In J. Henkel & N. Neuß (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe, S. 44–53. Stuttgart: Kohlhammer.

Busian, A. & Pätzold, G. (2002). Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? In H. U. Otto, T. Rauschenbach & P. Vogel (Hg.) Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf, S. 223–238. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Busse, R. (2020). Übergangsverläufe am Ende der Sekundarstufe I. Erklärungsansätze für soziale und migrationsbezogene Ungleichheiten. Reihe "Berufsbildung, Arbeit und Innovation", Nr. 60, Reihenherausgebende: M. Friese, K. Jenewein, S. Seeber, G. Spöttl. Bielefeld: wbv Publikation.

BWP (2016). Migration und Flüchtlinge. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 45. Jahrgang, H. 2015.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. Review of educational research. Verfügbar unter https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/journal/paperinformation.aspx?paperid=75051 (Zugriff: 29.11.2021).

Czycholl, R. (2009). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Umsetzung, Begründung, Evaluation. In B. Bonz (Hg.). Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret. Band 10, S. 73–194. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Damm, M. (2018). Guter Unterricht braucht Beziehungen. Schemapädagogik – ein Ansatz zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Danner, H. (2006). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 5. Auflage. München: Reinhardt UTB.

Daschner, P. (2017). Flüchtlinge in der Schule. Daten, Rahmenbedingungen und Perspektiven. Ein Überblick. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hg.). Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, S. 11–25. Münster und New York: Waxmann.

de Cillia, R. & Krumm, H.-J. (2009). Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. Im Auftrag des BMUKK. Verfügbar unter https://verein.ecml.at/Portals/49/2/praesentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf (Zugriff: 10.03.2016). Wien: BMUKK.

DeSeCo (2016). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. OECD. Verfügbar unter https://www.deseco.ch/ (Zugriff: 14.05.2018).

Dolton, P., Marcenaro, O., deVries, R. & She, P.-W. (2018). Global Teacher Index. University of Sussex. Verfügbar unter https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf (Zugriff: 03.03.2019). Sussex: Varkey Foundation.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Dörner, D. (1976). Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart: Kohlhammer.

Dornmayr, H. (2010). Einstiegsqualifikationen von Wiener Lehrstellensuchenden. Empirische Erhebung bei Wiener Lehrbetrieben. Endbericht. https://ibw.at/bibliothek/id/418/. Wien: ibw. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Dornmayr, H. & Nowak, S. (2019). Lehrlingsausbildung im Überblick 2019. Strukturdaten, Trends und Perspektiven ibw-Forschungsbericht Nr. 200. Wien: ibw Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft ibw Austria – Research & Development in VET.

Dornmayr, H. & Winkler, B. (2016). Befragung österreichischer LehrabsolventInnen zwei Jahre nach Lehrabschluss. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG). Wien: ibw. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Dornmayr, H., Lengauer, B. & Rechberger, M. (2019). Betriebliche AusbilderInnen in Österreich. Erfahrungen, Herausforderungen, Wünsche. ibw-Forschungsbericht Nr. 196. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. Im Auftrag des Bundesministeriums für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft ibw Austria – Research & Development in VET.

Dornmayr, H., Litschel, M. & Löffler, R. (2016). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014–2015. Forschungsbericht ibw und öibf im Auftrag des BMWFW. Verfügbar unter http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1467869213_jugendbeschaeftigung_2014_2015.pdf (Zugriff: 10.06.2016).

Dresing, T. & Pehl, T. (Hg.) (2015). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Verfügbar unter www.audiotranskription.de/praxisbuch (Zugriff: 07.07.2016). Marburg: Eigenverlag.

Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik. 41. 6, S. 889–903.

Dubs, R. (2009). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner.

Duden (2021). Antezedens. Verfügbar unter https://www.duden.de/rechtschreibung/Antezedens (Zugriff: 27.02.2021).

Ebbinghaus, M. & Gei, J. (2017). Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung. Fachbeiträge im Internet. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. BIBB.

Eder, F. (2001). Fähigkeits- und Leistungsunterschiede auf der Sekundarstufe. In: F. Eder, G. Grogger & J. Mayr (Hg.). Sekundarstufe I: Probleme – Praxis – Perspektiven, S. 135–137. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag.

Elm, M.; Scheiermann, G. & Walter, M. (2016). Zentrale Herausforderungen und Entwicklungsbedarfe bei der Integration berufsschulpflichtiger Asylsuchender aus Akteursperspektive. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 70. Jahrgang, Nr. 158, S. 8–10. Detmold: Eusl Verlag.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. v., Grote, S. & Sauter, W. (Hg.) (2017). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.

Esser, H. (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt und New York: Campus Verlag.

Faulstich-Wieland, H. (2000). Umgang mit Heterogenität – Stärke durch Vielfalt. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Heft 1, S. 73–74.

Faulstich-Wieland, H. (Hg.) (2010). Umgang mit Heterogenität und Differenz. In H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin, H. Moser (Hg.). Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 3, S. 11. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fend, H. & Specht, W. (1977). Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen. In Redaktion betrifft: Erziehung (Hg). Hauptschule, S. 27–55. Weinheim: Beltz.

Fendel, T. & Romiti, A. (2016): Die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb für die Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 1, 45. Jahrgang, S. 16–19. Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. Franz Steiner Verlag.

Fenz, J., Kastner, M., Meschnigg, K., Schliefensteiner, F., Teissl, R., Wagner, D. & Zauner, C. (2017). Leitfaden zur Umsetzung der lernergebnis- und kompetenzorientierten Lehrpläne an Berufsschulen. Wien: Bundesministerium für Bildung.

Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.

Fischer, T. (2008). Handlungsmuster von Physiklehrkräften beim Einsatz neuer Medien. Fallstudien zur Unterrichtspraxis. Berlin: Logos.

Fischer, W. (2008). "I haaß Vocelka – du haaßt Vocelka". Der Diskurs über die >Gastarbeiter > in den 1960er bis 1980er Jahren und der unhistorische Vergleich mit der Wiener Arbeitsmigration um 1900. In M. Scheutz & V. Vales (Hg.). Wien und seine Wienerinnen. Ein historischer Streifzug durch Wien über die Jahrhunderte. Festschrift für Karl Vocelka zum 60. Geburtstag, Sonderdruck, S. 327–354. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Flaake, K. (1989). Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt: Campus.

Flick, U. (1999). Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Flick, U. (2016a). Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge, 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie im Rohwolts Taschenbuch Verlag.

Flick, U. (2016b). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? In U. Flick (2016b). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Völlig überarbeitete und erweiterte Neuauflage, 13. Auflage, S. 13–29. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fratzscher, M. (2015). Abgerufen von https://www.deutschland.de/de/topic/leben/gesell schaft-integration/fluechtlinge-schnell-in-den-arbeitsmarkt-integrieren (Zugriff: 09.12.2015).

Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, S. 371–395. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Friese, M. (2015). Inklusion: Gleichberechtigte Teilhabe und ungleiche Voraussetzungen? Sieben Thesen zur Zukunft der beruflichen Bildung. Lernen und Lehren. Elektrotechnik. Informationstechnik. Metalltechnik. Fahrzeugtechnik. Heft 119, 30. Jahrgang, S. 129–132.

Friese, M. (2020). Berufliche Orientierung. Anforderungen an die Lehrkräftebildung für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen. In F. Bünning, M. Dick, R. W. Jahn & A. Seltrecht (Hg.). Zwischen Ingenieurpädagogik, Lehrkräftebildung und betrieblicher Praxis. Eine Festschrift für Klaus Jenewein. Bielefeld: wbv Publikation.

Friese, M. (2020a). Inklusion in beruflichen Fachrichtungen personenbezogener Dienstleistungsberufe. In D. Münk & G. Scheiermann (Hg). Inklusion in der Lehrerbildung für das berufliche Schulwesen. Beiträge zur Professionalisierung in der ersten Phase der Lehramtsausbildung, S. 275–290. Detmold: Eusl Verlag.

Garstenauer, R. & Kuzmany, B. (2017). Nichts Neues in Österreich. In R. Garstenauer & B. Kuzmany (Hg.), Aufnahmeland Österreich. Über den Umgang mit Massenflucht seit dem 18. Jahrhundert, S. 7–41. Wien: Mandelbaum Verlag.

Gehrer, K. & Nusser, L. (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. Journal for Educational Research Online. Journal für Bildungsforschung Online. Volume 12, No. 2, S. 166–189. Münster: Waxmann.

Geier, T. (2016). Schule. In P. Mecheril, unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger. Handbuch Migrationspädagogik, S. 433–448. Weinheim und Basel: Beltz.

Geisler, T. & Niethammer, M. (2019). Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts. In: K. Heinrichs & H. Reinke (Hg.). Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung, S. 129–147. Bielefeld: wbv Publikation.

GER (2001). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER). Vefügbar uner https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php (Zugriff 21.12.2020).

Geschichtewiki (2021). Die Geschichte der Hauptschule. Ein Service der Stadt Wien. Verfügbar unter https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Hauptschule (Zugriff: 10.10.2021).

Gillen, J. & Steuber, A. (2016). Sprachförderung in der beruflichen Bildung. Ein tätigkeitsbezogener Ansatz. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 70. Jahrgang, Nr. 158, S. 17–20. Detmold: Eusl Verlag.

Girmes, R. (2006). Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung. In: C. Allemann-Ghionda, E. Terhart (Hg.). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik. 51. Beiheft, S. 14–29. Weinheim u. a.: Beltz.

Göbel, K. & Buchwald, P. (2017). Interkulturalität und Schule. Migration – Heterogenität – Bildung. Standard. Wissen. Lehramt. Paderborn: utb.

Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., . . . Schwippert, K. (2011). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Graf, M. & Knoll, S. (2017). Das Ende eines Mythos? Österreich und die Kommunismusflüchtlinge. In B. Kuzmany & R. Garstenauer (Hg.). Aufnahmeland Österreich. Über den Umgang mit Massenflucht seit dem 18. Jahrhundert, S. 206–229. Wien: Mandelbaum Verlag.

Granato, M. & Neises, F. (2017). Geflüchete und berufliche Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. BIBB Heft 187. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. BIBB.

Grimm, A. (2015). Berufsfeld. In J.-P. Pahl (Hg.). Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche, S. 323. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Gräsel, C. & Trempler, K. (Hg.) (2017). Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Grösel, L. (2015). Fremde von Staats wegen. 50 Jahre »Fremdenpolitik« in Österreich. Wien: mandelbaum kritik & utopie.

Grüll, S. (2019). Die Berufseingangsphase im Lehramt an berufsbildenden Schulen. Herausforderungen, Handlungsmuster und Empfehlungen, Band 56, Reihe Berufbildung, Arbeit und Innovation. Bielefeld: wbv Publikation.

Haase, K. (2011). Kompetenz – Begriffe, Ansätze, Instrumente in der internationalen Diskussion. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hg.). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung, S. 51–65. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Haller, G. (2015). Flüchtlingskrise 1956: Menschlichkeit mit Ablaufdatum. Die Presse vom 12.06.2015. Verfügbar unter https://diepresse.com/home/zeitgeschichte/4753365/Fluechtlingskrise-1956_Menschlichkeit-mit-Ablaufdatum (Zugriff: 12.12.2017).

Han, P. (2016). Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 4. unveränderte Auflage. Konstanz und München: utb.

Haider, G. & Reiter, C. (Hg.) (2004). Pisa 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht Mathematik. Lese-Kompetenz. Naturwissenschaft. Problemlösen. oecd. Pisa. Österreichisches Projektzentrum für vergleichende Bildungsforschung. Graz: Leykam.

Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von W. Beywl und K. Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Heckl, E., Dorr, A., Dörflinger, C. & Klimmer, S. (2006). Integrative Berufsausbildung. Endbericht. bidok.uibk.ac.at. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/bmwa-berufsausbildung-endbericht.html (Zugriff: 29.09.2016).

Heckmann, F. (2015). Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1972). Unterricht. Analyse und Planung. In A. Blumenthal & W. Ostermann (Hg.). 6. Auflage. Hannover: Hermann Schroedel Verlag.

Heinrichs, K. & Reinke, H. (2019). Editorial: Impulse zur Diskussion zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung in Forschung und Bildungspraxis. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hg.). Heterogeniät in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Wirtschaft – Beruf – Ethik, Band 36, S. 9–14. Bielefeld: wbv Publikation.

Heinzer, S. & Baumgartner, M. (2013). Bottom-up zur Qualität: Eine Quasi-Delphi-Studie zur Generierung von Kompetenzprofilen. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer (Hg.). Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen, S. 66–95. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Heinzer, S., Oser, F. & Salzmann, P. (2009). Zur Genese von Kompetenzprofilen. In: R. Bodensohn, R. S. Jäger & A. Frey (Hg.). Lehrerbildung auf dem Prüfstand, S. 28–55. Landau: VEP.

Helfferich, C. (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Helmke, A. (1992). Unterrichtsqualität und Unterrichtseffekte – Ergebnisse der Münchner Studie. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung. Reprint. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.

Helmke, A. (2012). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts .Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband, 4. überarbeitete Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.

Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 149–170. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Henkel, J. (2018). Traumatisierte Kinder und Familien mit Fluchterfahrungen in pädagogischen Settings. In J. Henkel & N. Neuß (Hg.). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe, S. 201–211. Stuttgart: Kohlhammer.

Henkel, J. & Neuß, N. (2018). Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Pädagogische Perspektiven für die Schule und Jugendhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.

Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2011). Kompetenzverständnis und -modelle in der beruflichen Bildung. In M. Bethschneider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hg.). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, S. 133–157. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Herber, H.-J. (1983). Innere Differenzierung im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.

Herkner, V. (2015). Berufsfeld. In J. P. Pahl. Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche, S. 205–206. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2009). Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung, 5. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Hillmert, S. (2005). Bildungsentscheidungen und Unsicherheit. Soziologische Aspekte eines vielschichtigen Zusammenhangs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, ZfE, Nr. 8, S. 173–186.

Holzbrecher, A. (Hg.). (2004). Interkulturelle Pädagogik: Identität, Herkunft. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, S. 349–360. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hotarek, I. (2016). Heterogenitätsdimensionen. Workshop als Vorbereitungsverfahren für die Hauptstudie [Unveröffentlichtes Manuskript].

Hotarek, I. (2017). Pädagogische Hochschule Tirol. Gelingensbedingungen für die Ausbildung von Lehrlingen mit Fluchthintergrund. [Unveröffentlichtes Manuskript]. Verfügbar unter https://www.ph-online.ac.at/pht/voe_main2.showMask?pPersonNr=50129&pCurrPk=5706&pVtKbz=EFB&pStatus=A&pSiteNr=1004600 (Zugriff: 06.06.2018).

Hotarek, I. (2018). Integration durch inklusive Bildung im Dualen System – Umsetzungsmöglichkeiten am Beispiel Metalltechnik in Tirol/Österreich. In T. Vollmer, S. Jaschke & R. Dreher (Hg.). Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte, S. 101–119. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hotarek, I. (2019a). Sichtweisen von Lehrer:innen zum Unterricht mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol. In M. Becker, M. Frenz, K. Jenewein & M. Schenk (Hg.). Digitalisierung und Fachkräftesicherung. Herausforderungen für die gewerblich-technischen Wissenschaften und ihre Didaktiken. S. 413–428. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hotarek, I. (2019b). Wikipediaeintrag: Von Lehramtsstudien der Sekundarstufe Berufsbildung in Österreich. Verfügbar unter https://de.wikipedia.org/wiki/Lehramtsstudium_der_Sekundarstufe_Berufsbildung_in_%C3%96sterreich (Zugriff: 01.06.2020).

Hotarek, I. (2020). Geflüchtete im gewerblich-technischen Fachunterricht: Sichtweisen von Tiroler Berufsschullehrkräften. lernen & lehren, Heft 138, 35. Jahrgang, S. 48–53.

Hotarek, I. & Mathies, R. (2015). Implementierung forschenden Lernens in die Lehrer/-innen-Ausbildung entlang eines Kooperationsmodells. In K. Jenewein & H. Henning (Hg.). Kompetenzorientierte Lehrerbildung. Neue Handlungsansätze für die Lernorte im Lehramt an berufsbildenden Schulen, Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 39, S. 310–327. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Hug, T. & Poscheschnik, G. (2015). Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium, 2. überarbeitete Auflage, unter Mitarbeit von B. Lederer & A. Perzy. Wien: UVK Verlag.

Hüpping, B. (2017). Migrationsbedingte Heterogenität. Pädagogische Professionalität von Grundschullehrkräften im Umgang mit Vielfalt. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Hüttner, A. (2009). Technik unterrichten. Methoden und Unterrichtsverfahren im Technikunterricht, 3. Auflage. Nourney: Europa-Lehrmittel.

Inal, S. (2017). "Ich will lernen, aber in meinem Kopf ist immer noch Krieg". Empfehlungen für pädagische Fachkräfte zum Umgang mit Traumata in der Schule. In N. McElvay, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hg.). Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, S. 157–172. Münster und New York: Waxmann.

INNIO Jenbacher (2019). Lehre bei INNIO Jenbacher. Verfügbar unter INNIO: https://www.innio.com/de. (Zugriff: 17.10.2019).

IOM (2018). World Migration 2017. International Organization für Migration. Verfügbar unter https://www.iom.int/global-migration-trends (Zugriff: 04.04.2019).

ISB (2016). Migration / Interkulturelle Kompetenz. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Qualitätsagentur München. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/schulartuebergreifendes/themen/schule-und-gesellschaft/migration-interkulturelle-kompetenz/ (Zugriff: 20.12.2021).

IQS (2021a). PIRLS-Studie. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pirls (Zugriff: 20.12.2021).

IQS (2021b). TIMSS-Studie. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/themen/internationale-studien/timss (Zugriff: 20.12.2021).

IQS (2021c). PISA-Studie. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Verfügbar unter https://www.iqs.gv.at/pisa (Zugriff: 20.12.2021).

Jablonka, P., Jenewein, K. & Marchl, G. (2016). Handlungsansatz und Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitforschung im Modellprogramm "Neue Wege / Heterogenität". In: G. Westhoff & H. Ernst (Hg.). Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Jahrbuch Personalentwicklung (o. D.). Role Model. HR-Lexikon Personalwirtschaft. Verfügbar unter https://www.personalwirtschaft.de/produkte/hr-lexikon/detail/role-model.html (Zugriff: 21.12.2021).

Jenewein, K. (2013). Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung in kleinen und mittleren Unternehmen – Ausgangslage, Zielsetzung und exemplarische Handlungsansätze. In D. Münk (Hg.). bwp@ Spezial 6. Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 22. S. 1–21. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2013/ws22/jenewein_ws22-ht2013.pdf (Zugriff: 18.03.2018).

Jungkamp, B. (2017). Vorwort. In M. Vock & A. Gronostaj, Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht, Schriftenreihe des Netzwerk Bildung, S. 5–8. Berlin: Friedrich Ebert Stifung.

ju§line (2021). Gehaltsgesetz § 61b. Kustodiat. Verfügbar unter https://www.jusline.at/gesetz/gehg/paragraf/61b (Zugriff: 21.12.2021).

Kanz, C. (2017). Trauma und Traumafolgen – Konsequenzen für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Kriegs- und Fluchterfahrungen. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hg.). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote, S. 93–104. Weinheim und Basel: Beltz.

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 296–313. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Kerschensteiner, G. (1926). Theorie der Bildung. Leipzig: Teubner.

Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. Internet and Higher Education, Heft 22, S. 37–50.

Klafki, W. (1975). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Durch einige kritische Vorworte ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. neuausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 22/4, S. 497–523.

Klieme, E. (2004). Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards. Aktuelle Diskussionslinien und empirische Befunde. Zeitschrift für Pädagogik 50, Heft 5, S. 625–634.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., . . . & Vollmer, H. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (Hg.). Berlin: BMBF.

Knapp, G.-A. (2010). Intersectional Invisibility: Anknüpfungen und Rückfragen an ein Konzept der Intersektionaltitätsforschung. In H. Lutz, M. T. Herrera Vivar & L. Supik (Hg.). Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes, S. 223–243. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften.

Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). Grundwissen Didaktik, 6., überarbeitete Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 3. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kultusministerkonferenz (2014). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/KMK-Beschluesse/Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff: 12.12.2016).

Kultusministerkonferenz (2013). Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz i. D. F. vom 05.12.2013. Bonn: KMK.

Kultusministerkonferenz (2021). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin: KMK. Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff: 21.12.2021).

Kunter, M. & Baumert, J. (2011). Das COACTIV-Forschungsprogramm zur Untersuchung professioneller Kompetenz von Lehrkräften – Zusammenfassung und Diskussion. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, S. 345–366. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Küsters, I. (2009). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lachmayr, N., Löffler, R., Bilgili, M. & Goldberger, M. (2012). Arbeitsmarktintegration von AbsolventInnen der integrativen Berufsausbildung in Tirol. Wien: öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

Lamnek, S. (2010). Qualitative Sozialforschung, 5. überarbeitete Auflage, unter Mitarbeit von C. Krell. Weinheim und Basel: Beltz.

Lamy, C. (2015). Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Langner, A. (2015). Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Lassnigg, L. & Mayer, K. (2001). Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo, Reihe Soziologie Nr. 52. Employment-Qualification-Innovation. Wien: Institut für Höhere Studien.

LBVO (2019). Rechtsinformationssystem des Bundes. Gesamte Rechtsvorschrift für Leistungsbeurteilungsverordnung, Fassung vom 19.03.2019. Verfügbar unter https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375 (Zugriff: 19.03.2019).

LCH-Schweizer-Dachverband-Lehrerinnen-Lehrer (2008). LCH Berufsleitbild. LCH Standesregeln. Verabschiedet von der LCH Delegiertenversammlung am 7. Juni 2008, 3. Auflage. Villmergen: Sprüngli Druck.

Legewie, H. (1987). Interpretation und Validierung biographischer Interviews. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hg.). Biographie und Psychologie, S. 138–150. Berlin: Springer.

Leisen, J. (2019). Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Grundlagenteil. Stuttgart: Klett.

Lennertz, I. (2017). Das Erleben von Krieg und Flucht im Kindesalter. Folgen für die Entwicklung. In N. McElvany, A. Jungermann, W. Bos & H. G. Holtappels (Hg.). Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, S. 145–156. Münster, New York: Waxmann.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, 1. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett.

Lüders, C. (2006). Gütekriterien. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hg.). Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage, S. 80–82. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Lüders, C. (2019). Herausforderungen qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 13. Auflage, S. 632–643. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Lüders, M.-K. (2018). Berufliche Handlungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Personale Kompetenzen als Ressource im Schulalltag. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Mack, W. (2017). Bildung und Bewältigung im Kontext von Flucht – Theoretische Perspektiven und Implikationen für die pädagogische Arbeit mit jungen Flüchtlingen. In W. Bleher & S. Gingelmaier (Hg.). Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote, S. 130–140. Weinheim und Basel: Beltz.

Maier, U. (2008). Lehrerverhalten und Emotionen aus der Sicht von Schülern. In P. Mayring & M. Gläser-Zikuda (Hg.). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, 2. Auflage, S. 190–206. Weinheim und Basel: Beltz.

Malkoc, J. (2018). Die Entwicklung der österreichischen Migrationspolitik in der Zweiten Republik aus neoinstitutionalistischer Perspektive. [Masterarbeit Johannes Kepler Universität Linz]. Verfügbar unter https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/120/Publikationen_und_Downloads/Downloads/Masterarbeiten/Malkoc_Masterarbeit_oesterreichische_Migrationspolitik.pdf (Zugriff: 21.12.2021).

Maltritz, M. (2016). Das berufliche Selbstverständnis als Determinante des professionellen Handelns. Empirische Studie im Englischunterricht an berufsbildenden Schulen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Mangold, W. (1960). Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. In: T. W. Adorno & W. Dirks, Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Im Auftrag des Institutes für Sozialforschung. Frankfurt. a. M.: Europäische Verlagsanstalt.

Martinek, D. (2009). Innere Differenzierung im Englischunterricht der Grundschule: Eine empirische Studie zur Unterrichtsgestaltung im frühen Fremdsprachenunterricht. Saarbrücken: vdm Verlag. Dr. Müller.

Mathies, R. (2012). Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik. Norderstedt: Books on Demand.

Mathies, R., Hotarek, I. & Resinger, P. (2018). Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe. Pädagogische Hochschule Tirol. Innsbruck: Pädagogische Hochschule Tirol.

Mayer, H. O. (2013). Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, 6. überarbeitete Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 125–148. Münster: Waxmann.

Mayr, J. & Neuweg, H. G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hg.). Schauen, was ’rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen, S. 183–206. Wien: LIT.

Mayr, T. (2017). Lehre: Weltweit geschätzt, zuhause unter Druck. Salzburger Wirtschaft, Nr. 10, vom 10.03.2017, S. 4–5.

Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey & K. Mruck (Hg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, 1. Auflage, S. 601–613. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2016). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 6. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

MAXQDA (2021). Datenanalyse. Verfügbar unter https://www.maxqda.de/ (Zugriff: 21.12.2021).

mdr (2020). Solidarność – die wichtigsten Daten. Verfügbar unter https://www.mdr.de/zeitreise/chronologie-solidarnosc100.html (Zugriff: 21.12.2021).

Mecheril, P. (2010). Migrationspädagogik. In P. Mecheril, S. Andresen, K. Hurrelmann, C. Palentien & W. Schröer (Hg.). Migrationspädagogik. Bachelor/Master. Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hg.). Handbuch Migrationspädagogik, S. 8–30. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, P. & Thomas-Olalde, O. (2018). Migration und Integration. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkungen auf die Praxis. In M. Grimm & S. Schlupp (Hg.). Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext, S. 16–26. Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Medien-Servicestelle (2015). Verfügbar unter http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/category/communities/polnische-community-communities/ (Zugriff: 03.01.2016).

Medien-Servicestelle (2017). Verfügbar unter http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2017/10/18/rund-47-600-personen-mit-tschechischem-migrationshinter grund/ (Zugriff 18.10.2017).

Meister, R. (1960). 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung. Geschichtliche Darstellung. In A. Kolbabek (Hg.). 200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung. Sonderheft – Festschrift. Österreich in Geschichte und Literatur. 1760–1960, S. 67–98. Wien: Österr. Bundesverlag f. Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

Merton, R., Fiske, M. & Kendall, P. L. (1956). The Focused Interview. A Manual of Problems and Procedures. Glencoe. IL: Free Press.

Metzner, F. & Mogk, C. (2016). Auswirkungen traumatischer Erlebnisse von Flüchtlingskindern auf die Teilhabemöglichkeiten im Alltagsleben und in der Schule – Erfahrungen aus der Flüchtlingsambulanz für Kinder und Jugendliche am Universitätsklinikum Hambug-Eppendorf. In G. Markmann & C. Osburg, Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Impulse für die inklusive Praxis, S. 48–63. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mey, G. (1999). Adoleszent, Identität, Erzählung. Theoretische, methodische und empirische Erkundungen. Berlin: Köster.

Meyer, F. (2014). Das ist für uns schon ein Experiment. Erfahrungen von Ausbilderinnen und Ausbildern mit jungen Flüchtlingen in der dualen Ausbildung. Hamburg: passage gGmbH. Verfügbar unter https://www.fluchtort-hamburg.de/fileadmin/pdf/2015/passage_FOH_2014_Broschuere_Web.pdf (Zugriff: 22.12.2021).

Meyer, H. (2007). Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Meyer, H. (2015). Unterrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. (2017). Was ist guter Unterricht? 12. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. (2018). Wohin geht die Reise? Anmerkungen zur Unterrichtsentwicklung in stürmischen Zeiten. Vortrag am 8. November 2018. Pädagogische Hochschule Linz, Oberösterreich: PH OOE.

Mitterlehner, R. (2019). Haltung. Flagge zeigen in Leben und Politik, 1. Auflage. München: Ecowin Verlag bei Benevento Publishing.

Möckel, A. (2002). Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. In H. Eberwein, S. Knauer (Hg.). Handbuch Integrationspädagogigk, 6. Auflage, S. 80–98. Weinheim und Basel: Beltz.

Moegling, K. (2012). Binnendifferenzierung hat einen inneren und äußeren Aspekt – Ein Gespräch zwischen Achim Albrecht und Klaus Mögling zum Thema "Binnendifferenzierung". In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer, Binnendifferenzierung. Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht, Reihe Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 17, S. 174–184. Immenhausen bei Kassel: PROLOG.

Möhring, W. & Schlütz, D. (2019). Die Befragung in der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Lehrbuch, 3., vollst. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, 57 (1), S. 67–101. Verfügbar unter https://www.academia.edu/1988025/Morek_Miriam_2012_Bildungssprache_Kommunikative_epistemische_soziale_und_interaktive_Aspekte_ihres_Gebrauchs_In_Zeitschrift_f%C3%BCr_angewandte_Linguistik_57_1_S_67_101_zus_mit_Vivien_Heller_?auto=download (Zugriff: 29.11.2021).

Morgan, D. (1988). Focus Groups as Qualitative Research. Newbury Park: CA: Sage.

Neckel, S. (2012). Die Wirklichkeit des Leistungsprinzips: Ansprüche, Krisen, Kritik. Keynote zur Diskussionsveranstaltung "Leistung, die sich lohnt? Das Versprechen der Chancengerechtigkeit". Verfügbar unter http://www.beigewum.at/wordpress/wp-content/uploads/Wirklichkeit-des-Leistungsprinzips.pdf (Zugriff: 21.12.2021). Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

Neuenhausen, B. (2009). Koedukation. Lexikon Inklusion. Verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/Koedukation_Neuenhausen.php (Zugriff: 21.12.2021).

Nickolaus, R. (2009). Didaktische Modelle und Konzepte für die Planung und Analyse beruflicher Lehr-Lernprozesse. In B. Bonz, Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret, Band 10, S. 33–59. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Nohl, A.-M. (2014). Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, 3., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Nolting, H.-P. (2017). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung, 14. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Nowak, S. & Schneeberger, A. (2005). Lehrlingsausbildung im Überblick. Strukturdaten zu Ausbildung und Beschäftigung (Edition 2005). ibw Forschungsbericht Bildung und Wirtschaft, Nr. 33. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S. L. & Schreiner, C. (2019). Nationaler Bildungsbericht 2018. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

OECD (2021). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Verfügbar unter https://www.oecd.org/ (Zugriff: 21.12.2021).

Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe, Biographie und Profession, S. 19–64. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oldham, J. M. & Morris, L. B. (2017). Ihr Persönlichkeitsportrait. Warum Sie genau so denken, lieben und sich verhalten, wie Sie es tun, 7. Auflage. Eschborn: Edition Klotz.

Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualtiätsmerkmalen entsprechen. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 15. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern, S. 26–37.

Oser, F. (1998). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Schule und Gesellschaft 16, Mitarbeit: M. Zutavern, R. Reichenbach, J.-L. Patry, R. Klaghofer, W. Althof, H. Rothbucher, B. Kesten. Opladen: Leske und Budrich.

Oser, F. (2013). Kompetenzen der Lehrenden und Ausbildenden: Ein Ressourcenmodell. In F. Oser, T. Bauder, P. Salzmann & S. Heinzer, Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen, S. 29–65. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Oser, F. & Oelkers, J. (2000). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 13. Bern und Aarau: Programmleitung NFP 33 in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).

ÖIF (2021). Österreichischer Integrationsfonds. Berufsanerkennung in Österreich. Verfügbar unter https://www.berufsanerkennung.at/berufsanerkennung/verfahren-zur-anerkennung/ (Zugriff: 12.11.2021).

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hg.) (2018). Sprachbewusster Fachunterricht an berufsbildenden Schulen. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele, ÖSZ Praxisreihe, Heft 30. Graz: ÖSZ.

PÄDAGOGIK (2016). Flüchtlinge in der Schule. Pädagogik, 68. Jahrgang, Heft 4.

Padrock, P. & Sievers, J. (2012). Neues Wort: heterogen. Verfügbar unter https://neueswort.de/heterogen/#wbounce-modal (Zugriff: 12.12.2021).

Pahl, J.-P. (2014). Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes, 3. erweiterte und überarbeitete Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pahl, J.-P. & Pahl, M.-S. (2021). Ausbildungs- und Unterrichtsverfahren. Kompendium für Lehrkräfte in Schule und Betrieb, 7. Auflage. Bielefeld: wbv Publikation.

Parlament (2019). Republik Österreich. Parlamentskorrespondenz Nr. 1183/2019. Verfügbar unter https://www.parlament.gv.at/PAKT/AKT/SCHLTHEM/SCHLAG/J2019/232Asyl_Lehre.shtml (Zugriff: 12.12.2021).

Paseka, A. (2008). Über Unsicherheiten und schwankende Böden. Erfahrungen von Berufsanfängern mit der Organisation Schule. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R.-T. Kramer, Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule, S. 145–626. Wiesbaden: VS-Verlag.

Pätzold, B., Klusmeyer, J., Wingels, J. & Lang, M. (2003). Lehr-Lern-Methoden in der beruflichen Bildung. Oldenburg: Bibliothek- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

Pramreiter, M. (2014). Vorbild Österreich? Bedarfsgerechte Gestaltung beruflicher Bildung für Migrantinnen und Migranten. In J. Van Capelle (Hg.). Zukunftschancen. Ausbildungsbeteiligung und -förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, S. 211–232. Wiesbaden: Springer VS.

Prengel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Prengel, A. (2011). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland, H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin & H. Moser (Hg.). Umgang mit Heterogenität und Differenz. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 3, S. 23–48. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Protzel, M. (2015). Wertschätzung und Persönlichkeitsentwicklung in der Grundschule. Welchen Einfluss Lehrerverhalten auf Kinder haben, 1. Auflage. Göttingen: Optimus Verlag.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

QCAmap (2021). Qualitative Content Analysis. Verfügbar unter https://qualitative-content-analysis.org/de/startseite/ (Zugriff:12.12.2021) .

QIBB (2015). Qualität in der Berufsbildung. Leitbild der Österreichischen Berufsschulen. öbs. Verfügbar unter https://www.qibb.at/fileadmin/content/QIBB/Dokumente/Leit bilder/Leitbild_II1_OEBS_2015.pdf (Zugriff: 12.12.2021).

Rauin, U. (1987). Differenzierter Unterricht: Empirische Studie im Überblick. In U. Steffens & H. Bargel, Untersuchung zur Qualität des Unterrichts, Heft 3, S. 111–137. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.

Rauner, F. (2002). Berufliche Kompetenzentwicklung – Vom Novizen zum Experten. Manuskript. In: Peter Dehnbostel et al. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. S. 111 ff. Berlin: Edition Sigma.

Rauner, F., Lehberger, J. & Zhao, Z. (2018). Messen beruflicher Kompetenz. In R. Arnold, P. Gonon und F. Rauner (Hg.). Auf die Lehrer kommt es an. Band V., Volume 34, Bildung und Arbeit. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.

Rebmann, K., Tenfelde, W. & Schlömer, T. (2011). Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden: Gabler.

Reich, K. (2012). Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool, 5., erweiterte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Riedl, A. & Schelten, A. (2013). Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Saalfrank, W.-T. (2008). Differenzierung. In: E. Kiel (Hg.). Unterricht sehen, analysieren, gestalten, S. 65–95. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Saget, J. (2018). Umfrage: Ein nachhaltiger Migrationsschock. Die Presse vom 16.02.2018. Verfügbar unter https://www.diepresse.com/5372705/umfrage-ein-nachhaltiger-migrationsschock (Zugriff: 21.10.2021). Wien: APA/AFP.

Salner-Grindling, I. (2009). Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (Hg.). im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Wien: bmukk.

Sandfuchs, U. (1994). Unterricht. In: R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hg.). Wörterbuch Schulpädagogik, S. 339–340. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schaffenrath, M. (2007). Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Ein Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schittko, K. (1984). Differenzierung in Schule und Unterricht. Ziele – Konzepte – Beispiele. München: Ehrenwirth.

Schlögl, P., Stock, M. & Mayerl, M. (2019). Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel und C. Spiel (Hg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Graz: Leykam.

Schmid, J. (2010). Wer soll in Zukunft arbeiten? bpb: Bundeszentrale für Politische Bildung. Verfügbar unter http://www.bpb.de/apuz/32343/wer-soll-in-zukunft-arbeiten-zum-strukturwandel-der-arbeitswelt?p=all (Zugriff: 12.12.2021).

Schmidl, E. A. (2003). Die Ungarnkrise 1956 und Österreich: Einführung und Zusammenfassung. In E. A. Schmidl (Hg.). Die Ungarnkrise 1956 und Österreich. Mit einem Vorwort von Paul Lendvai, S. 15–24. Wien. Köln. Weimar: Böhlau Verlag.

SCHOG (2019). Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz. Verfügbar unter Rechtsinformationssystem des Bundes, Fassung vom 19.03.2019: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265 (Zugriff: 19.03.2019).

Schratz, M., Paseka, A. & Schrittesser, I. (2011). Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf. Wien: facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Schratz, M., Schrittesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2008). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz, Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung, S. 123–137. Münster: Waxmann.

SCHUG (2019). Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz, Rechtsinformationssystem des Bundes, Fassung vom 19.03.2019: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600 (Zugriff: 19.03.2019).

Schulz, W. (1986). Die lehrtheoretische Didaktik. In H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel, Didaktische Theorien, S. 26–46. Hamburg: Bergmann und Helbig Verlag.

Schütze, F. (2016). Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. In F. W. Friedler & H.-H. Krüger, ZBBS-Buchreihe Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, S. 55–73. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Scott, J. (1990). A Matter of Record – Documentary Sources in Social Research. Cambridge: Polity.

Seukwa, L. H. (2016). Flucht. In P. Mecheril unter Mitarbeit von V. Kourabas & M. Rangger, Handbuch Migrationspädagogik, S. 196–210. Weinheim und Basel: Beltz.

Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. (2016). Flucht und Trauma im Kontext Schule – Handbuch für PädagogInnen, 2. Auflage. Wien: UNHCR-Eigenverlag.

Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

SORA (2020). Institute für Research and Consulting. Verfügbar unter https://www.sora.at/nc/news-presse/archiv/news-einzelansicht/news/frauenanteil-in-der-technik-nur-15-prozent-510.html (Zugriff: 12.12.2021).

Sozialpartner (2021). Die österreichische Sozialpartnerschaft. Verfügbar unter http://www.sozialpartner.at/ (Zugriff: 12.12.2021).

Spöttl, G. & Dreher, R. (2009). Gestaltungsorientierung als didaktische Konzeptionin der Berufsbildung. In B. Bonz, Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret, Band 10, S. 217–231. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stahlschmidt, S. (2018). Trauma-Trigger – Definition & Beispiele. Verfügbar unter http://posttraumatische-belastungsstoerung.com/trauma-trigger (Zugriff: 21.12.2021).

Stajic, O. (2016). "Ich bin ein Teil dieser Geschichte". derStandard vom 3. Juli 2016. Verfügbar unter https://derstandard.at/2000039577423/Ich-bin-ein-Teil-dieser-Geschichte (Zugriff: 10.10.2021).

Statista (2021a). Asylanträge in Österreich. Verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/293216/umfrage/asylantraege-in-oesterreich-nach-herkunftslaendern/ (Zugriff: 10.10.2021).

Statista (2021b). Jugendarbeitslosigkeit in Europa. Verfügbar unter https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/ (Zugriff: 10.10.2021).

Statistik-Austria (2020). Statistik Austria. Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund. Verfügbar unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/index.html (Zugriff: 10.10.2021).

Statistisches Bundesamt (2019). Bildung und Kultur. Berufliche Bildung, Fachserie 11, Reihe 3. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Berufliche-Bildung/Publikationen/Downloads-Berufliche-Bildung/berufliche-bildung-2110300187004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 21.12.2021).

Steinke, I. (2019). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke, Qualitative Forschung: Ein Handbuch, 13. Auflage, Rohwohlts Enzyklopädie, S. 319–331. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Stieber, G. (1995). Volksdeutsche und Displaced Persons. In G. Heiss & O. Rathkolb, Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914, S. 140–156. Wien: Dachs Verlag.

Strübing, J. (2004). Grounded Theorie. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Reihe: Qualitative Sozialforschung, Band 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Sturm, T. (2013). Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Šunjić, M. H. (1995). Globale Flüchtlingstrends und die Asylsituation in Österreich. In G. Heiss & O. Rathkolb (Hg.). Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914. Veröffentlichungen des Ludwig-Boltzmann-Institutes für Geschichte und Gesellschaft, Band 25, S. 248–263. Wien: J & V. Edition Wien. Dachs Verlag.

Tenberg, R. (2011). Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in technischen Berufen. Theorie und Praxis der Technikdidaktik. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Tenorth, H.-E. (2011). "Bildung" – ein Thema im Dissens der Disziplinen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, S. 351–362.

Terhart, E. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Terrasi-Haufe, E., Roche, J. & Sogl, P. (2017). Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte. In A. E. Middeke, Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen. Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 97, S. 31–51. Göttingen: Universitätsverlag.

Ther, P. (2018). Die Außenseiter. Flucht, Flüchtlinge und Integration im modernen Europa, 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Tillmann, K.-J. (2011). Konzepte der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland, Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 232–240. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Tramm, T., Casper, M. & Schlömer, T. (2018). Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer, Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn, S. 5–9. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien.

Treibel, A. (2008). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 4. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Tritscher-Archan, S. (2014). Österreich. Berufsbildung in Europa – Länderbericht. Bericht im Rahmen von ReferNet Austria. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Ulram, P. (2009). Integration in Österreich. Einstellungen, Orientierungen und Erfahrungen von MigrantInnen und Angehörigen der Mehrheitsbevölkerung. Studie der GfK Ausgria GmbH. Bundesministerium für Inneres. Verfügbar unter https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Expertenrat/Integrationsstudie.pdf (Zugriff: 21.12.2021).

UNESCO-Kommission (2014). Bildungsagenda 2030. Verfügbar unter http://www.unesco.at/bildung/bildung_alle.htm (Zugriff: 10.06.2016).

UNHCR (1951). Genfer Flüchtlingskonvention. Kapitel I – Allgemeine Bestimmungen. Artikel 1 GFK. Verfügbar unter UNHCR: https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/GFK_Pocket_2015_RZ_final_ansicht.pdf (Zugriff: 27.03.2017).

UNICEF (2021). Die UN-Kinderrechtskonvention. Verfügbar unter https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention (Zugriff: 29.11.2021).

VBW (2016). Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. In vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hg.). Gutachten von H.-P. Blossfeld, W. Bos, H.-D. Daniel, B. Hannover, O. Köller, D. Lenzen, H.-G. Roßbach, T. Seidel, R. Tippelt & L. Wößmann. Münster: Waxmann.

Vogt, S. & Werner, M. (2014). Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse. Skript. Fachhochschule Köln, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, Sozialarbeit*Plus. Verfügbar unter https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf (Zugriff: 01.12.2021).

von Kardoff, E. (2012). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff, Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, 3. Auflage, S. 3–8. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagsUnion.

von Saldern, M. (2007). Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Ristriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot, Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, S. 42–51. Weinheim: Beltz.

Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. In M. Meyer, U. Rampillon & G. Otto (Hg.). Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbstständigkeit. Friedrich Jahresheft XV. Seelze: Friedrich, S. 50–52.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hg.). Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations. Im Auftrag der OECD (S. 33–66). Seattle, Roront, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert, Leistungsmessungen in Schulen. 3., aktualisierte Auflage, S. 17–33. Weinheim und Basel: Beltz.

Weis, I. (2013). DaZ im Fachunterricht. Sprachbarrieren überwinden – Schüler erreichen und fördern. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Weiß, S., Schramm, S. & Kiel, E. (2014). Was sollen Lehrerinnen und Lehrer können? Anforderungen an den Lehrer/innenberuf aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen, Forum: Qualitative Sozialforschung, Volume 15, No. 3, Art. 20. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Ewald-Kiel/publication/349287351_Was_sollen_Lehrerinnen_und_Lehrer_konnen_Anforderungen_an_den_Lehrerinnenberuf_aus_Sicht_von_Lehrkraften_und_Ausbildungspersonen_What_competencies_do_teachers_need_Demands_of_the_teaching_profession_f/links/6027db5b4585158939a0a63f/Was-sollen-Lehrerinnen-und-Lehrer-koennen-Anforderungen-an-den-Lehrer-innenberuf-aus-Sicht-von-Lehrkraeften-und-Ausbildungspersonen-What-competencies-do-teachers-need-Demands-of-the-teaching-professio.pdf (Zugriff 01.12.2021).

Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot, Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt, S. 21–31. Weinheim und Basel: Beltz.

Wernke, S., Werner, J. & Zierer, K. (2015). Besser planen? Mit Modell! Empirisch basierte Überlegungen zur Entwicklung eines Planungskompetenzmodells, DDS – Die Deutsche Schule, 107. Jahrgang 2015, Heft 4, S. 375–395. Münster: Waxmann.

Westhoff, G. & Ernst, H. (2011). Zum Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Berufsbildung in Deutschland. Bildungspolitische Herausforderungen und aktuelle empirische Ergebnisse. Ergebnisse aus Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des BIBB. Diversitas: Zeitschrift für Managing Diversity und Diversity Studies, Nr. 1, S. 49–61.

Westhoff, G. (2016). Das Handlungskonzept des Modellversuchsprogramms – Förderung der Individualität in Vielfalt und Gemeinsamkeit. In G. Westhoff & H. Ernst (Hg.). Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung – Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Wischer, B. (2009). Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen. Verfügbar unter https://www.unterrichtsmaterial.ch/arbeitsblatt/124523-paedagogik-und-psychologie-erziehung-bildung-und-schule-heterogenitaet (Zugriff: 13.03.2019).

Wittek, D. (2013). Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann, Qualitative Forschung in der Psychologie, S. 227–255. Weinheim: Beltz.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. Forum: Qualitative Social Research, Volume 1, Art. 22. Verfügbar unter https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520 (Zugriff: 10.12.2021).
WKO (2019). WKÖ-Mahrer: "Neues Lehrberufspaket steigert Image der Lehre". Verfügbar unter https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20190704_OTS0085/wkoe-mahrer-neues-lehrberufspaket-steigert-image-der-lehre (Zugriff: 10.10.2021). Wien: Wirtschaftskammer Österreich.
WKO (2021). Lehrlingsstatistik. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html (Zugriff: 01.12.2021).
WKO-Tirol (2021). Tiroler Lehrlingsstatistik 2020. Wirtschaftskammer Tirol. Lehrlingsstelle. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/t/bildung-lehre/Lehrlingsstatistik_Broschuere_2020_1.pdf (Zugriff: 01.12.2021).
WKO-Wien (2017). Wirtschaftskammer Wien. Bildung und Lehre. Lehre nach der Matura. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/w/bildung-lehre/lehre-nach-matura.html (Zugriff: 01.12.2021).
Wollersheim, H.-W. (1993). Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
Wörterbuch (2021a). Repatriierung. Verfügbar unter https://www.wortbedeutung.info/Repatriierung/ (Zugriff: 01.12.2021).
Wörterbuch (2021b). Scheinasylant. Verfübar unter https://www.wortbedeutung.info/Scheinasylant/ (Zugriff: 01.12.2021).
Ziegler, A. & Stöger, H. (2013). Heterogenität und Inklusion im Unterricht. Digitale Medien und Schule, Heft 7, 4. Jahrgang, S. 1–31. Verfügbar unter https://silo.tips/download/heterogenitt-und-inklusion-im-unterricht-3 (Zugriff: 21.12.2021).
Zierer, B. (1995). Willkommen Ungarnflüchtlinge 1956? In G. Heiss & O. Rathkolb (Hg.). Asylland wider Willen. Flüchtlinge in Österreich im europäischen Kontext seit 1914, S. 157–171. Wien: J & V Edition.
Zierer, K. (2016). Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“. 2. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
Zito, D. & Martin, E. (2016). Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Ausgangslage und Theorieexploration 19

Abb. 2 Darstellungsformen und Sprachen im sprachsensiblen Fachunterricht 80

Abb. 3 Heuristisches Modell für die Analyse der Bewältigung von Anforderungen durch Lehrkräfte in der Berufseingangsphase 96

Abb. 4 EPIK-Modell mit fünf Domänen und die spiralförmige sechste Disziplin 103

Abb. 5 Forschungsdesign 155

Abb. 6 Ablaufmodell Zusammenfassung nach Mayring (2015) 164

Abb. 7 Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung und deduktiver Kategorienanwendung 173

Abb. 8 Ablaufmodell der Kategorienbildung der vorliegenden Hauptstudie 176

Abb. 9 Kategoriensystem Erfahrungen der Lehrkräfte 202

Abb. 10 Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten 222

Abb. 11 Veränderungen in der Wahrnehmung von Heterogenität 372

Abb. 12 Zusätzliche Anforderungen durch den Unterricht mit Geflüchteten 374

Abb. 13 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen beim Unterrichten 375

Abb. 14 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Förderung der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung 376

Abb. 15 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Erfüllung eigener Ansprüche 376

Abb. 16 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der Einnahme unterschiedlicher Rollen 377

Abb. 17 Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen bei der außerschulischen Zusammenarbeit 377

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Historie der Ausbildung von Berufsschullehrkräften in Österreich 22

Tab. 2 Phasen der österreichischen Migrationspolitik 38

Tab. 3 DaZKompP Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (BMBWF 2019c) 47

Tab. 4 Beispiel Dokumentenanalyse EPIK-Modell 99

Tab. 5 Beispiel Dokumentenanalyse Professional Minds 100

Tab. 6 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Reflexions- und Diskursfähigkeit" 104

Tab. 7 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Professionsbewusstsein" 105

Tab. 8 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Kooperation und Kollegialität" 106

Tab. 9 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Differenzfähigkeit" 107

Tab. 10 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem EPIK-Modell „Personal Mastery" 107

Tab. 11 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Leitbild der österreichischen Berufsschulen 108

Tab. 12 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Schulorganisationsgesetz 110

Tab. 13 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Schulunterrichtsgesetz 111

Tab. 14 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus der Leistungsbeurteilungsverordnung 113

Tab. 15 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Lehrplan Metalltechnikerin/Metalltechniker 114

Tab. 16 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Gesundheitsförderung" 116

Tab. 17 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung" 117

Tab. 18 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Leseerziehung“ 117

Tab. 19 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Medienbildung“ 118

Tab. 20 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ 118

Tab. 21 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“ 119

Tab. 22 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Sexualpädagogik“ 119

Tab. 23 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ 120

Tab. 24 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Verkehrs- und Mobilitätserziehung“ 120

Tab. 25 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Unterrichtsprinzip „Wirtschafts- und Verbraucherinnen- und Verbraucherbildung“ 121

Tab. 26 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte sind Fachleute für das Lehren und Lernen“ 123

Tab. 27 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ 124

Tab. 28 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte beraten sach- und adressatenorientiert und üben ihre Beurteilungsaufgabe gerecht und verantwortungsbewusst aus“ 125

Tab. 29 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den KMK-Standards „Lehrkräfte entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter“ 126

Tab. 30 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Berufsleitbild LCH 128

Tab. 31 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den Standesregeln LCH 129

Tab. 32 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus den Standards von Oser ... 132

Tab. 33 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lehre" ... 137

Tab. 34 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lernbedingungen (Lernklima)" ... 138

Tab. 35 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Lernprozess" ... 139

Tab. 36 Interpretation und Synopse der normativ gesetzten Anforderungen an Lehrkräfte aus dem Projekt Professional Minds „Kompetenzprofil Berufscoping und Zusammenarbeit" ... 139

Tab. 37 Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Fokusgruppeninterviews ... 157

Tab. 38 Interviewpartnerinnen und Interviewpartner ... 160

Tab. 39 Beispiel Paraphrasierung in der Vorstudie ... 164

Tab. 40 Beispiel Generalisierung in der Vorstudie ... 165

Tab. 41 Beispiel Erste Reduktion in der Vorstudie ... 165

Tab. 42 Beispiel Zweite Reduktion in der Vorstudie ... 166

Tab. 43 Kategorie „(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten" ... 167

Tab. 44 Deduktive Kategorienbildung Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen ... 178

Tab. 45 Kodierleitfaden Heterogenität ... 181

Tab. 46 Kategorienleitfaden induktive Kategorienerweiterung Heterogenität, Aus- und Fortbildung sowie Anforderungen ... 183

Tab. 47 Deduktive Kategorienbildung Bearbeitungsstrategien ... 184

Tab. 48 Kategorienleitfaden induktive Kategorienbildung Bearbeitungsstrategien ... 185

Tab. 49 Deduktive Kategorienanwendung Textsegmente Kategorie Sprachbarrieren ... 187

Tab. 50 Kategorie Sprachbarrieren, Bildung von Unterkategorien ... 188

Tab. 51 Induktive Kategorienerweiterung ... 188

Tab. 52 Zusammenfassung zur Kategorie Anforderung Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie Leistungsbeurteilung . . . 189

Tab. 53 Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring (2016) . . . 192

Tab. 54 Gütekriterien qualitativer Forschung nach Steinke (2019) . . . 193

Tab. 55 Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse, adaptiert nach Kuckartz (2016) . . 193

Tab. 56 Gütekriterien des Fokusgruppeninterviews, adaptiert nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) . . . 195

Tab. 57 Gütekriterien des qualitativen (problemzentrierten) Interviews, adaptiert nach Helfferich (2011) . . . 197

Tab. 58 Relevanz der Hauptkategorien der Vorstudie für die Hauptstudie . . . 208

Tab. 59 Teil 1 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens . . . 209

Tab. 60 Teil 2 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens . . . 210

Tab. 61 Teil 3 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens . . . 211

Tab. 62 Teil 4 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens . . . 212

Tab. 63 Teil 5 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens . . . 212

Tab. 64 Teil 6 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens . . . 213

Tab. 65 Teil 7 der Konzeption des Themenkomplexes des Leitfadens . . . 213

Tab. 66 Aufbau des Interviewleitfadens . . . 214

Tab. 67 Kapitelstruktur der Hauptstudie mit Differenzierung zweier Untersuchungsbereiche und der sich ergebenden Hauptkategorien . . . 223

Tab. 68 Kategorien der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen . . . 225

Tab. 69 Heterogenitätsdimensionen im Vergleich . . . 237

Tab. 70 Kategorien der positiven Einflüsse durch Geflüchtete . . . 246

Tab. 71 Kategorien der Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten 250

Tab. 72 Kategorien der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen . . . 258

Tab. 73 Kategorien der fachlichen, allgemeinen und multikulturellen Bildung . . . 288

Tab. 74 Kategorien zu „eigene und externe Ansprüche erfüllen“ . . . 305

Tab. 75 Kategorie „Unterschiedliche Rollen einnehmen“ . . . 324

Tab. 76 Kategorien zur inner- und außerschulischen Zusammenarbeit . . . 335

Tab. 77 Theorieanbindung: Lernende mit Fluchtbiografie als heterogene Gruppe . . . 378

Tab. 78 Theorieanbindung sowie -erweiterung: Heterogenität im Kontext der dualen Berufsbildung . . . 379

Tab. 79 Theorieerweiterung: Sprachbarrieren im EPIK-Feld Differenzfähigkeit . . . 380

Tab. 80 Theorieerweiterung: Leistungsniveau im EPIK-Feld Professionsbewusstsein . . 383

Tab. 81 Theorieerweiterung: Vermittlung von Lehrstoff im EPIK-Feld Differenzfähigkeit . . . 384

Tab. 82 Theorieerweiterung: Vermittlung von Lehrstoff im EPIK-Feld Diskursfähigkeit 385

Tab. 83 Theorieerweiterung: (psychische) Beeinträchtigungen im EPIK-Feld Differenzfähigkeit . . . 387

Tab. 84 Theorieerweiterung: externe Kooperation im EPIK-Feld Kooperation und Kollegialität . . . 388

Tab. 85 Theorieerweiterung: Lehrberechtigte/betriebliches Lehrpersonal im EPIK-Feld Diskursfähigkeit . . . 391

Anhang

A 1 Zusammenfassende Darstellung der Auswertung der Vorstudie

Befragt wurden am 1. Dezember 2017 fünf Berufsschullehrkräfte über ihre Erfahrungen beim Unterrichten mit Geflüchteten. Die Detailinformationen über die Befragtengruppe und die Erhebungs- sowie Auswertungsmethodik befinden sich in folgenden Kapiteln:

- Befragtengruppe und Erhebungszeitraum in Kapitel 3.4.2,
- Erhebungsmethodik Fokusgruppeninterview in Kapitel 3.6,
- Auswertungsmethodik – qualitative Inhaltsanalyse, zusammenfassende Technik in Kapitel 3.7 sowie
- Ergebnisse der Vorstudie in Kapitel 4.

Um die zusammenfassende Darstellung der Auswertung der Vorstudie besser nachvollziehen zu können, werden die in Kapitel 3.7 beschriebenen Forschungsschritte (Mayring 2015, S. 72) an dieser Stelle erneut kurz skizziert. Zuerst wird ein Auszug aus dem Transkript dargestellt, bei dem der Code der interviewten Person sowie die Position (Zeilennummer) ersichtlich sind. In der darunterliegenden Tabelle ist ersichtlich, dass alle Textstellen (linke Spalte) der Reihe nach paraphrasiert werden (mittlere Spalte). Anschließend erfolgt die Generalisierung der Paraphrasen (rechte Spalte)

Auszug aus der Auswertungsdatei

Transkript

4 CDm: Wir haben relativ wenig Erfahrung, was das anbelangt. Wir haben zwei Flüchtlinge betreut, also
5 ich habe sie in der Grundausbildung „Drehen“ gehabt. Und es war eine relativ schwierige Sache.
6 Einer von den Beiden hat gebrochen Deutsch gesprochen, der Zweite eigentlich überhaupt nicht
7 Deutsch. Und gerade in der Werkstätte ist das ein Riesenproblem, wenn ich nicht einmal die
8 Sicherheitsbestimmungen für die Maschine vermitteln kann, bzw. um was es geht. Eine zweite Sache

Textstelle mit Code der Interviewgebenden sowie die Position (Zeilennummer) im Transkript ⇨	Paraphrasierung ⇨		Generalisierung ⇨	
4 CDm: Wir haben relativ wenig Erfahrung, was das anbelangt. Wir haben zwei Flüchtlinge betreut, also	B-P1	Wenig Erfahrung, da nur 2 Flüchtlinge in Praxis betreut	B-G1	wenig Erfahrung bei Ausbildung von Geflüchteten
5 ich habe sie in der Grundausbildung „Drehen“ gehabt. Und es war eine relativ schwierige Sache.	B-P2	Grundausbildung ist eine schwierige Sache, weil einer nur gebrochen Deutsch spricht und der zweiter garnicht	B-G2	Grundausbildung schwierig wegen mangelnder Deutschkenntnisse
6 Einer von den Beiden hat gebrochen Deutsch gesprochen, der Zweite eigentlich überhaupt nicht				
7 Deutsch. Und gerade in der Werkstätte ist das ein Riesenproblem, wenn ich nicht einmal die	B-P3	In Werkstätte großes Problem, weil Sicherheitsbestimmungen nicht vermittelt werden können	B-G3	Problem, Sicherheitsbestimmungen können wegen Deutschdefizite nicht vermittelt werden

Danach werden alle bedeutungsgleichen Formulierungen gebündelt und als erste Reduktion zu Kategorien verdichtet.

Generalisierung ⇨	Erste Reduktion ⇨	Zweite Reduktion ⇨	Dritte Reduktion
B-G2, B-G9, B-G22, B-G34, B-G35, B-G36, B-G59, B-G61, B-G69, B-G78, B-G79, B-G86, B-G113, B-G114, B-G115, B-G132, B-G134, B-G141, B-G142, B-G163, B-G165, B-G192, B-G266, B-G273, B-G288, B-G289, B-G295, B-G296, B-G299	B-R2 Mangelnde Deutschkenntnisse als Problem	B-R´1 Deutschkenntnisse	B-R´´3 Durchführung von Fachunterricht mit Geflüchteten
B-G70, B-G267	B-R27 Besuch von Deutschkursen		
B-G3, B-G78, B-G79, B-G80, B-G86, B-G270, B-G274, B-G278, B-G289, B-G294	B-R3 nicht vermittelbare Sicherheitsbestimmungen und Inhalte in Fachpraxis	B-R´2 Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen	
usw.	usw.	usw.	

Abschließend wurden die Auswertungstabellen in eine übersichtliche Form gebracht, um die Ergebnisse in die Gestaltung des Interviewleitfadens der Hauptstudie einfließen lassen zu können. Die Vorgehensweise bei der Entwicklung des Fragebogens ist in Kapitel 4.3.1 beschrieben.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Vorstudie

• Lehrkräfte wissen nicht über fremde Kulturen Bescheid. • Lehrkräfte können sich nicht vorstellen, dass Religion das oberste Gut ist. • Lehrkräfte können sich nicht vorstellen, wie Geflüchtete Dinge betrachten.	Unwissen über andere Kulturen	
• Lehrkräfte sind speziell im Umgang mit traumatisierten Geflüchteten und den mangelnden Sprachkenntnissen überfordert • Durch überfüllte BS-Klassen und Zeitmangel kann keine Rücksicht auf Geflüchtete genommen werden • Schlechtes Klassenklima aufgrund der Beschulung von Geflüchteten überfordert die Lehrkräfte. • Die von den Geflüchteten nicht mit Sicherheit verstandene Gefahrenunterweisung und der damit verbundenen Verletzungsgefahren ängstigen die Lehrkräfte, weil dies wiederum Konsequenzen für die Lehrkräfte haben könnte. • Gefühl, dass die Geflüchteten an der BS nur „aufbewahrt“ werden sollen. • Unwissen, wie man mit der Situation umgehen soll und Bewusstsein, keine Lösungsvorschläge zu haben.	Überforderung der Lehrkräfte	**(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusammenhang mit der Beschulung von Geflüchteten**
• Lehrkräfte müssten für DaZ ausgebildet werden. • Lehrkräfte müssten für den Unterricht mit Geflüchteten ausgebildet werden (nicht nur einzelne Seminare), sie haben dahingehend keine Ausbildung. • Ausbildung durch Expert/-innen über den schulischen Umgang mit Traumata ist notwendig. • Lehrkräfte sind keine Deutschlehrkräfte, sondern Fachlehrkräfte.	Fehlende Inhalte bei der Ausbildung von Lehrkräften	
• Es liegen nur interne Skripten bzw. Handreichungen zum Umgang mit Geflüchteten vor. • Es liegen keine Unterlagen des Landesschulrats vor.	Keine oder mangelnde Unterlagen für Umgang mit Geflüchteten	
• Diese spielen generell eine große Rolle und werden von den Lehrkräften zum Teil als Problem wahrgenommen. • Diese werden als „Aufeinanderprallen von Welten“ bezeichnet. • Diese können durch das Besuchen von Ethikkursen klarem Aufzeigen, was üblich und erlaubt ist, vermindert werden. • Diese zeigen sich durch eine andere Arbeitshaltung. • Diese zeigen sich im Umgang mit weiblichen Lehrkräften. • Zwischen Syrern und Afghanen gibt es kulturelle Unterschiede, wobei syrische Lernende von den Lehrkräften als integrationswilliger betrachtet werden.	Kulturelle Unterschiede	
• Syrer und Afghanen harmonieren nicht und sollten deshalb nach Möglichkeit nicht in derselben Klasse beschult werden. • Diese zeigt sich mit religiösem oder anderem Fanatismus.	Mangelnde Harmonie zwischen Geflüchteten mit verschiedenen Nationalitäten	**Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten**
• Es gibt Probleme durch permanentes Zuspätkommen. • Geflüchtete sind Pünktlichkeit aufgrund der Sozialisation nicht gewohnt. • Klare Konsequenzen bei Zuspätkommen müssen aufgezeigt werden. • Zuspätkommen ist für andere Lernende störend.	Unpünktlichkeit	

• Syrer lernen schneller Deutsch als Afghanen. • Es zeigen sich mangelnde Rechen- und Lesefertigkeiten sowie mangelnde PC-Kenntnisse bei den Lernenden. • Es zeigt sich, dass die schulischen Leistungen aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse weit unter dem Mindestniveau liegen. • Einige Geflüchtete sind zum Teil übergebildet (Uni-Niveau), insbesondere in gewerblich-technischen Lehrberufen. • Wenig vorgebildete, männliche Geflüchtete konzentrieren sich auf das Wesentliche und schaffen dadurch die Schule.	Unterschiedliche Vorbildung	**Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten**
• Verschiedene Tätigkeiten (z. B. Auskehren) wird von den Geflüchteten als unwürdig erachtet. • Geflüchtete haben zum Teil eine „provokante Art“. • Geflüchtete fühlen sich bei Ermöglichung zur Teilhabe nicht ausgeschlossen. • Sie reagieren mit Gleichgültigkeit, wenn sie wegen Nichterscheinen nicht beurteilt werden, insbesondere in kaufmännischen Lehrberufen. • Geflüchtete investieren aufwändige Übersetzungsarbeiten, insbesondere in gewerblich-technischen Berufen. • Sie reagieren mit Freude, wenn sie wahrgenommen und gefördert werden. • Sie reagieren zum Teil mit Unverständnis über das westliche Männlichkeitsbild, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • Geflüchtete zeigen nicht offensichtlich, dass sie weibliche Lehrkräfte nicht gewöhnt sind. • Geflüchtete reagieren bei weiblichen Lehrkräften mit einem anderen Unterrichtsverhalten, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • Mehrere Geflüchtete in einer Klasse agieren anders, als wenn sie alleine sind. • Geflüchtete sind sehr höflich.	Reaktionen in Unterrichtssituationen	
• Einige Geflüchtete leiden unter Traumata.	Traumata	
Unklarheiten bei Aufsichtspflicht • in Bezug auf Gebetsausübung während des Unterrichts. • bei Arbeiten an Maschinen in der Werkstätte und den damit verbundenen Konsequenzen für die Lehrkräfte. • führen zu Unsicherheiten bei den Lehrkräften und Weigerung, fachpraktischen Unterricht zu machen.	Aufsichtspflicht	**Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten**
Unklarer Umgang mit Gebetszeiten • in Bezug auf Benotung. • in Bezug auf Verlassen des Unterrichts. • bei Ausnutzen der Gebetszeiten zum Rauchen. • führt zu Konflikten, Gebetszeiten gehören vermittelt und geregelt.		
Nicht vermittelbare Sicherheitsbestimmungen • erzeugen Probleme im fachpraktischen Unterricht, weil Gefahr für die Geflüchteten besteht. • sind für Lehrkräfte ein Haftungsproblem.	Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen und fachlichen Inhalten	
Vermittlung von Fachinhalten • ist nur zum Teil möglich, weil sie dem Unterricht aufgrund der mangelnden Deutschkenntnisse nicht folgen können. • fällt in der Werkstätte durch Vorzeigen leichter.		

Benotung • wird zum Teil nach Leistungszuwachs gemacht. • muss laut Direktion gleich erfolgen wie bei anderen Lernenden. • bei Fehlzeiten ergibt „nicht beurteilt". • ist dem Lernenden, der unregelmäßig zum Unterricht erscheint, egal. • wird von zum Teil von Lehrkräften benutzt, um mangelnde Arbeitshaltung zu reglementieren.	Benotung	**Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten**
Mangelnde Deutschkenntnisse • werden als das größte Problem wahrgenommen. • sind der Grund, weshalb dem Unterricht nicht gefolgt werden kann. • erschweren das Lernen von Fachbegriffen. • erschweren das Lernen von der berufsbezogenen Fremdsprache Englisch. • verhindern das Verstehen von Sicherheitsvorschriften. • sollen als Knock-out für den Zugang zur Berufsschule gelten. • führen dazu, dass Mitschüler/-innen, Lehrkräfte und Geflüchtete leiden. • können durch das Bemühen der Lehrkräfte nicht kompensiert werden. • verhindern das „ins Boot holen" der Geflüchteten. • sind gefährlich bei Maschinenbenutzung (Unfallgefahr).	Deutsche Sprache	
Deutschkurse • werden zum Teil von den Geflüchteten abgebrochen. • vermitteln innerhalb eines Jahres sehr gute Deutschkenntnisse.		
• Lehrkräfte zeigen das Fachliche öfters vor. • Lehrkräfte nehmen sich vermehrt Zeit für den Geflüchteten. • Lehrkräfte geben dem Geflüchteten weniger Arbeitsaufträge. • Lehrkräfte setzen den Geflüchteten in die erste Reihe. • Lehrkräfte beauftragen den Klassenbesten, dem Geflüchteten zu helfen. • Lehrkräfte probieren alles, aber ohne Deutschkenntnisse nützt es nichts. • Lehrkräfte lassen den Geflüchteten warten, bis der Lehrstoff den anderen Lernenden vermittelt wurde und erklären dann einzeln den Stoff. • Lehrkräfte drücken den „Not-aus-Schalter", dass Geflüchteter nicht ohne Aufsicht an der Maschine arbeiten kann. • Lehrkräfte können die Geflüchteten bei praktischen Arbeiten nicht aus den Augen lassen. • Lehrkräfte vernachlässigen andere Lernende, um Geflüchtete zu beschulen. • Lehrkräfte beschäftigen andere Lernende mit Arbeitsaufträgen, um den Geflüchteten zu beschulen. • Lehrkräfte führen Vier-Augen-Gespräch mit Geflüchtetem, dass positiver Abschluss nicht möglich ist, dies aber als Lernchance für den nächsten Berufsschulbesuch gewertet werden soll. • Lehrkräfte weisen den Geflüchteten darauf hin, wenn die Haltung/Arbeitseinstellung nicht entspricht. • Lehrkräfte prüfen die Geflüchteten, wenn die Haltung/Arbeitseinstellung nicht entspricht.	Unterrichtsablauf/-gestaltung	

Mitschüler/-innen • könnten zusätzliche Pausen einfordern. • beschweren sich wegen Speisenangebote mit Putenfleisch. • leiden unter den fehlenden Deutschkenntnissen der Geflüchteten. • sind mit der permanenten Hilfestellung für die Geflüchteten überfordert und wollen nicht immer helfen. • mögen die Geflüchteten nicht bzw. ignorieren sie. • verursachen Unruhe durch den schleppenden Fortgang im Unterricht. • beschweren sich, da nur noch Putenprodukte beim Pausenverkauf angeboten werden. • werden gestört, wenn die Geflüchteten permanent zu spät in den Unterricht kommen. • die gute und mittlere Leistungen erbringen, langweilen sich durch die Unterrichtsunterbrechungen durch die Geflüchteten im Unterricht.	Auswirkungen – Mitschüler/-innen	
Gruppendynamiken • zeigen sich, indem die Geflüchteten in der Klasse immer nebeneinandersitzen. • Ergeben sich durch die Bildung von Syrer- und Afghanen-Gruppen. • zeigen sich durch die Vermeidung von „Vermischung" von Einheimischen und Geflüchteten. • könnten vermieden werden, wenn nur 1 Geflüchteter in der Klasse wäre.	Auswirkungen – Gruppendynamik	
Lehrbetriebe • melden sich bei Unfällen, ob die Sicherheitsunterweisung gemacht wurde.		**Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten**
Betreuung • durch die externen Betreuer/-innen ist nicht wahrnehmbar, da diese in der Schule nie nachfragen, wie es mit ihren Schützlingen läuft. • der Geflüchteten gleicht der Betreuung von Kindern, sie werden „verhätschelt". • der Geflüchteten durch die Betreuer/-innen ist unrealistisch, diese sehen alles nur positiv. • der Geflüchteten läuft nicht optimal, denn die Betreuungspersonen sind überfordert.	Außenkontakte	
Schülerberatung • hilft traumatisierten Geflüchteten. • wird vermehrt Lehrkräfte als sinnvoll erachtet.		
Mit Stoff nicht weiterkommen • ist für Lehrkräfte problematisch, denn es verzögert sich alles bzw. kann der gesamte Lehrstoff nicht bewältigt werden. • Führt zu Unruhe in der Klasse.		
Niveau sinkt • auch bei kleinen Schülergruppen. • oder der Geflüchtete bleibt auf der Strecke.	Erreichung curricularer Vorgaben	
In Klassen mit ausschließlich Lernenden nach § 8b Ausbildung • funktioniert die Beschulung auch für Geflüchtete gut. • ist das Niveau niedriger. • läuft alles langsamer ab, deshalb auch gut mit schlechten Deutschkenntnissen machbar.		

Anpassung – Integration • wird von den Mitschüler/-innen und von den Lehrkräften von den Geflüchteten erwartet. • ist nötig, das Schulsystem kann sich nicht nach den Geflüchteten richten.	Zukunfts-aussichten	**Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten**
Berufsperspektive • ist negativ, weil sie wissen, dass es nach der Lehre schwierig werden wird, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • ist die Wiederholung der Berufsschulklasse, weil diese nicht positiv abgeschlossen werden kann. Das kann aber auch als Lernchance gesehen werden.	Berufs-perspektiven	
Form der Lehre • bleibt bei negativem Abschluss gleich, es sind keine Änderungen vorgesehen.	Form der Ausbildung	
Motivation • ist teilweise nicht vorhanden, da die Geflüchteten keine Zukunftsperspektive haben, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • ist zum Teil übermäßig vorhanden und sie bemühen sich übergebührlich, insbesondere in gewerblich-technischen Berufen.	Motivation	
Kompetenzerreichung • ist nicht möglich, aufgrund von Überforderung durch mangelnde Deutschkenntnisse. • bei Fachbegriffen schwer möglich. • nicht möglich, die Geflüchteten sind schulisch durchwegs negativ und erreichen nicht die Kompetenz A. • in Lesen unzureichend. • ist nicht möglich, weil dem Unterricht nicht gefolgt werden kann. • ist durch die mangelnden Grundkenntnisse bei PC-Arbeiten kaum möglich. • wäre in Klassen mit Klassen mit ausschließlich Lernenden nach § 8b Ausbildung eher möglich. • ist trotz Bemühen der Geflüchteten nicht erwartbar. • ist im Fachunterricht durch das fehlende Fachvokabular kaum möglich	Kompetenz-erreichung	
Falsche Selbsteinschätzung • wird mit Zunahme der Deutschkenntnisse gesteigert. • zeigt sich durch Selbstüberschätzung – Geflüchtete wollen als in der kaufmännischen Berufsschule aufstiegsgefährdete Lernende die Matura machen. • führt zu Konflikten in der Klasse – verschlechtert das Klassenklima, insbesondere in kaufmännischen Berufen. • zeigt sich, wenn sie mit marginalen Deutschkenntnissen „richtig“ Deutsch können. • wird von Lehrkräften als eines der Hauptprobleme bezeichnet. • ist bei männlichen Geflüchteten merklich, bei Frauen nicht. • zeigt sich durch die Vorstellung über die Matura. Geflüchtete glauben, dass die Matura leichter als die Berufsschule ist. • hat evtl. etwas mit dem Schulsystem im Heimatland zu tun.	Falsche Selbst-einschätzung	

• Lehrkräfte zeigen Interesse an den Geflüchteten und sprechen ihnen Mut zu. • Lehrkräfte möchten die Geflüchteten mit ins Boot holen, um sie so weit als möglich am Unterricht teilhaben zu lassen. • Lehrkräfte bemühen sich z. T. sehr, den Geflüchteten zumindest die Basis beizubringen. • Lehrkräfte würden sich freuen, wenn ein Geflüchteter den BS-Abschluss schafft. • Lehrkräfte äußern sich zum Teil negativ. • Lehrkräfte wollen die Geflüchteten nicht „verhätscheln". • Lehrkräfte lassen Geflüchtete zum Teil „links liegen". • Lehrkräfte wundern sich, wenn „übergebildete" Geflüchtete die Berufsschule besuchen. • Lehrkräfte wollen aufgrund der großen Verantwortung keinen Praxisunterricht mit Geflüchteten.	Reaktionen	**Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte**
• Lehrkräfte sind sich der Herausforderungen bewusst, die die Geflüchteten bewältigen müssen. • Lehrkräfte haben großen Respekt vor den Leistungen der Geflüchteten. • Lehrkräfte haben Mitleid mit den Geflüchteten.	Einstellungen	
• Sie sind bestrebt, die Schülerzahlen zu halten, damit die Lehrkräftebeschäftigung gesichert ist. • Sie haben falsche Vorstellungen, wie die Beschulung von Geflüchteten in der Praxis abläuft.	Schulleitungen	**Schulleitung**

A 2 Interviewleitfaden sowie weitere Instrumente des problemzentrierten Interviews

Projekttitel: Unterrichten mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol

Eine qualitative Studie über Anforderungen an Lehrkräfte sowie angewandte Bearbeitungsstrategien an berufsbildenden Schulen.

Zentrale Forschungsfragen

Welche Wahrnehmung von Heterogenität haben die Berufsschullehrkräfte beim Unterricht mit Geflüchteten?

Mit welchen Anforderungen sehen sich Lehrkräfte im Unterricht mit Geflüchteten in technisch-gewerblichen Berufsschulen am Standort Tirol konfrontiert und welche Bearbeitungsstrategien wenden sie in diesem Zusammenhang an?

Vorspann zum Interview: Eigene Darstellung, entwickelt nach Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 67 f.

Vorspann zum Interview		
❶ Interviewpartner/-in begrüßen und sich für die Bereitschaft für das Interview bedanken. Individuell über Befindlichkeiten nachfragen.	❷ Das Forschungsinteresse kurz mitteilen, nicht aber die konkreten Forschungsfragen.	❸ Das große Interesse an der persönlichen und ungeschönten Sichtweise der Interviewpartnerin/des Interviewpartners darlegen.
❹ Um Einverständnis zur Aufzeichnung des Interviews mit einem digitalen Tonbandgerät bitten.	❺ Die Aufnahme starten. Kontrollieren, ob die Aufnahme läuft.	❻ Die ungewohnte Situation ansprechen und eine Übersicht über den Erhebungsablauf geben.
❼ Hinweis auf die Anonymisierung der Daten geben sowie über die vertrauliche Behandlung der Interview-inhalte.	❽ Die ungefähre Dauer des Interviews mitteilen.	❾ Die Personen bitten, sich Zeit für die Ausführungen zu nehmen und bitten, möglichst viel von sich aus zu erzählen.

Interviewvereinbarung: Eigene Darstellung, entwickelt nach Vogt & Werner 2014, S. 38 f.

Interviewvereinbarung	
Ort des Interviews:	**Datum des Interviews:**
Ich, Ingrid Hotarek, trage dafür Sorge, dass alle erhobenen Daten **streng vertraulich** behandelt und **in anonymisierter Form** für das Projekt „Unterricht mit Geflüchteten“ verwendet werden. Es wird sichergestellt, dass bei einer Veröffentlichung eine **Identifikation der/des Befragten nicht möglich** ist. Ich, der/die Interviewte, erkläre, dass ich **mit der digitalen Aufzeichnung des Interviews einverstanden** bin. Die Daten können zur Bearbeitung des Projektes „Unterricht mit Geflüchteten“ **in anonymisierter Form zu ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken verwendet** werden.	
Unterschrift Ingrid Hotarek Kontakt: ingrid.hotarek@ph-tirol.ac.at	Unterschrift Interviewpartner/-in

Kurzfragebogen: Eigene Darstellung, entwickelt nach Witzel (1985, 2000, S. 4)

Kurzfragebogen	
Name:	Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐
Deckname: wird von der Interviewleiterin vergeben	Unterricht: Fachtheorie ☐ Fachpraxis ☐
Als Lehrkraft tätig seit 0 – 4 Jahren ☐ 5 – 10 Jahren ☐ über 10 Jahren ☐ Berufsfeld: z. B. Holztechnik	Woher haben Sie die Information, dass es sich bei den Schülerinnen und/oder Schülern um Geflüchtete handelt? Schulleitung ☐ Kollegium ☐ von dem/der Geflüchteten ☐ Betrieb ☐ Arbeitsmarktservice ☐ Andere Quelle – Welche?

Postskript: Eigene Darstellung, entwickelt nach Witzel (1985, 2000, S. 4)

Postskript		
Deckname:	Interview- Nummer:	Datum:
Ort/Raum:	Interview-Dauer:	Sprachaufzeichnungsnummer: Sicherungsnummer:
Kontaktaufnahme mittels:		
Notizen:		

<table>
<tr><th colspan="3">Erster Themenkomplex: Individuelles Erleben von Anforderungen</th></tr>
<tr><td colspan="3">Ich möchte zuerst mehr über Ihre Arbeit als Berufsschullehrkraft erfahren.
Denken Sie bitte an das „Lehrkraft sein“ in Ihren ersten Unterrichtsstunden und was heute alles zu tun ist. Sie können auch gerne ganz konkrete Beispiele beschreiben.</td></tr>
<tr><th>Immanente Nachfragen auf das bisher Gesagte:</th><th>Aufrechterhaltungsfragen:</th><th>Exmanente Nachfragen:</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Notizen:</td><td rowspan="5">Sie haben vorher über ... gesprochen. Können Sie mir bitte mehr darüber erzählen?
Sie haben vorher über ... berichtet, wie ging es da denn weiter?
Da haben Sie nicht weitererzählt. Was ist denn dann passiert?
Sie haben da von... gesprochen, das scheint für Sie wichtig zu sein. Können Sie mir da bitte noch Genaueres dazu sagen?
Das habe ich nicht so ganz verstanden. Können Sie mir bitte das noch einmal genauer erzählen?</td><td>Heterogenität der Schüler/-innen (Aspekte aus der Vorstudie)</td></tr>
<tr><td>Wahrnehmung von Änderungen</td></tr>
<tr><td>Erwartungen an die „heutige“ Lehrkraft Wunderwuzzi</td></tr>
<tr><td>Eigene Rollen und Funktionen</td></tr>
<tr><td>Konkrete Beispiele</td></tr>
</table>

Zweiter Themenkomplex: Durchführung von Fachunterricht, insbesondere bei Geflüchteten		
Teil 1: Vielen Dank für den sehr interessanten Einblick in Ihre Tätigkeit. Nun würde ich gerne (noch) mehr über den Unterricht mit Geflüchteten erfahren. Denken Sie nun bitte an ganz konkrete Unterrichtsstunden in Ihrem Fachunterricht und wie der Unterricht abläuft, insbesondere wenn auch Geflüchtete in der Klasse sind.		
Teil 2: Aus einem Workshop haben sich auch noch folgende Stichwörter bzw. Problemstellungen ergeben. Können Sie mir bitte Ihre Erfahrungen dazu schildern? **(Hier die Kärtchen mit den Begriffen austeilen – Kopiervorlage zweiter Themenblock.)**		
Immanente Nachfragen auf das bisher Gesagte:	**Aufrechterhaltungsfragen:**	**Exmanente Nachfragen:**
Notizen:	***Was machen Sie denn hier anders?*** ***Wie ist Ihnen denn das gelungen?*** ***Wie haben Sie das hinbekommen?*** ***Wie gestalten Sie denn das in der Gruppe?*** ***Wie machen Sie denn das, wenn es da zu Diskrepanzen kommt?*** *Sie haben vorher über … gesprochen. Können Sie mir bitte mehr darüber erzählen?* *Sie haben vorher über … berichtet, wie ging es da denn weiter?* *Da haben Sie nicht weitererzählt. Was ist denn dann passiert?* *Sie haben da von… gesprochen, das scheint für Sie wichtig zu sein. Können Sie mir da bitte noch Genaueres dazu sagen?* *Das habe ich nicht so ganz verstanden. Können Sie mir bitte das noch einmal genauer erzählen?*	• Strategien, wenn man mit Stoff nicht weiterkommt • Individualisierung und Personalisierung von Unterricht (kognitive/ motorische Leistungsfähigkeit, Vorwissen, Alter, Begabungen, …) • Strategien zur Entwicklung von sozialen und personalen Kompetenzen • Vermittlung von Sicherheitsbestimmungen und Aufsichtspflicht • Strategien bei mangelnden Deutschkenntnissen • Strategien bei mangelnder Motivation • Herkunft: Rollenbilder, Vorbildung, Religiosität, Disharmonie zwischen Volksgruppen • Positive Aspekte durch die Geflüchteten

Impulskärtchen zum zweiten Themenkomplex des Interviews der Hauptstudie

In Kapitel 4.3.2 wurde bereits beschrieben, dass in den problemzentrierten Interviews der Hauptstudie impulsgebende Kärtchen mit Stichworten zum Einsatz kamen. Dadurch rückte die Interviewerin in ihrer Fragerolle in den Hintergrund.

Alle Kärtchen wurden im **zweiten Themenblock im Teil 2** (siehe Leitfaden) des Interviews auf den Tisch gelegt. Die Befragten konnten frei wählen, zu welchen Stichworten sie etwas berichten wollten.

Die Befragten hatten unterschiedliche Herangehensweisen: Manche wählten immer einzeln eine Karte aus, um dann ihre Erfahrungen dazu zu teilen. Andere verwendeten die Kärtchen für eine persönliche Vorstrukturierung, die ihnen für die Beschreibung der Themen als Leitfaden diente.

Kopiervorlage

Gelungene Situationen bei der Beschulung von Geflüchteten Erfolgserlebnisse	Veränderungen hinsichtlich Planung und Durchführung von Unterricht, seit der Beschulung von Geflüchteten
Herkunftsbedingte Merkmale aller Schülerinnen und Schüler (nicht nur Geflüchtete) Schilderung von Situationen im Unterricht oder in den Pausen	Bearbeitungsstrategien Konkrete Beispiele
Gruppendynamiken	Einbindung der Geflüchteten
Geflüchtete als zukünftige Facharbeiterinnen und Facharbeiter Rolle der Berufsschule	Umgang mit Störungen
Vermittlung von Fachinhalten zur Erreichung der Lehrplaninhalte	Schwierigkeiten bei der Beschulung von Geflüchteten

Dritter Themenkomplex: Methodisch-didaktische Professionalisierung der Lehrkräfte im Zusammenhang mit Geflüchteten in der schulischen Praxis sowie in der Aus- und Fortbildung		
Bei meinem letzten Fragenkomplex geht es um die Vorbereitung auf die Situation, dass nun auch Geflüchtete in Ihrer Klasse beschult werden. Wie war das denn bei Ihnen bzw. auf welche Inhalte in diesem Zusammenhang sollte Ihrer Meinung nach eine Berufsschullehrkraft in der Ausbildung oder auch in der Fortbildung vorbereitet werden?		
Immanente Nachfragen auf das bisher Gesagte:	Aufrechterhaltungsfragen:	Exmanente Nachfragen:
Notizen:	*Sie haben vorher über … gesprochen. Können Sie mir bitte mehr darüber erzählen?* *Sie haben vorher über … berichtet, wie ging es da denn weiter?* *Da haben Sie nicht weitererzählt. Was ist denn dann passiert?* *Sie haben da von… gesprochen, das scheint für Sie wichtig zu sein. Können Sie mir da bitte noch Genaueres dazu sagen?* *Das habe ich nicht so ganz verstanden. Können Sie mir bitte das noch einmal genauer erzählen?*	Absprachen mit dem Kollegium Schulungen, auch in einem anderen Zusammenhang Deutsch als Zweitsprache Vorwissen über andere Kulturen Vorwissen über Traumata Begriffe (Asyl, Asylberechtigt, Interview, Migration, Flucht, Traumata, Asylwerber, Mangelberufe, …) Wünsche an die Aus- und Fortbildung

Ist sonst noch etwas, ganz allgemein, was Sie mir in diesem Zusammenhang noch mitgeben möchten?

A 3 Kodierleitfaden Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Vorwissen der Lehrkräfte**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
fremde Kulturen	alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die Lehrkraft Vorwissen/kein Vorwissen zu fremden Kulturen hat	Kulturen in Vorderasien und in afrikanischen Bürgerkriegsländern (Hauptfluchtländer)	V-TJm, Pos. 486[175] *„die Afghanen sind eher schon ein bisschen auf der männlichen, familienhierarchischen Ebene unterwegs“*
spezifische Begriffe im Zusammenhang mit Flucht	alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die Lehrkraft Vorwissen/kein Vorwissen zu spezifischen Begriffen im Zusammenhang mit Flucht hat	z. B. Asyl, Interview, Sprachniveau B2, Duldung, Flucht, Migration, …	V-KFw, Pos. 183 *„Also, wenn sie drei bis vier Sätze herausbekommen, dass sie dann Deutsch B2 können.“*
Deutsch als Zweitsprache	alle Textstellen, die darauf hinweisen, dass die Lehrkraft Vorwissen/kein Vorwissen zum Thema DaZ hat	Nennung von Lehrkräften in Deutsch, Deutsch als Unterrichtssprache, Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache	V-TJm, Pos. 372 *„Und dann bist du selber ja auch kein Deutschlehrer, du bist ja Installateur oder KFZ-Techniker.“*
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Unterricht mit Geflüchteten in der schulischen Praxis sowie in der Aus- und Fortbildung**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Vorbereitung durch Lehramtsausbildung sowie Fortbildung	alle Textstellen, die eine Vorbereitung/keine Vorbereitung auf den Unterricht mit Geflüchteten durch die Ausbildung oder die von der PH angebotenen Fortbildungen der Lehrkräfte thematisieren	das Lehramtsstudium sowie Fortbildungen an der PH, keine anderen (z. B. private Erfahrungen, Kurse im WIFI[176], keine schulinternen Schulungen)	V-TJm, Pos. 371 *„Die Lehrer haben ja da keine Ausbildung.“*
Vorbereitung durch Stammschule und Schulaufsicht	Alle Textstellen, die auf eine/keine Vorbereitung auf den Unterricht mit Geflüchteten durch die Stammschule oder Schulaufsicht hinweisen	Stammschule oder von der Bildungsdirektion und vom Ministerium an die Lehrkräfte herangebrachte Informationen	V-PFm, Pos. 50 *„eine interne Handreichung, nur eine schulinterne Handreichung gibt es da.“* V-PFm, Pos *„nicht zentral vom Landesschulrat aus. Da ist auf der Homepage gar nichts.“*

175 V = Vorstudie, TJm = Code, Pos. = Zeilennummer im Interview.
176 WIFI: Wirtschaftsförderungsinstitut.

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Anliegen an externe Stakeholder**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Aus- und Fortbildungsinstitutionen	alle Textstellen mit Hinweisen an Wünsche/ keine Wünsche an die Ausbildung sowie an die Fortbildung von Lehrkräften	Lehramtsstudium Fortbildungen an der Pädagogischen Hochschule	V-TJm, Pos. 230 „*dann müssen die Pädagogen da geschult werden*„ V-TJm, Pos. 231 „*Und nicht eine Schulung, bei der ich zweimal am Abend auf die PH auf eine schnelles Seminar gehe, sondern da müssen Personen sein, die mit traumatisierten Menschen umgehen können*“

A 4 Kodierleitfaden Anforderungen

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Unterrichten**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Sprachbarrieren	alle Textstellen, die auf Anforderungen im Zusammenhang mit mangelnden Sprachkenntnissen hinweisen	Sprache, Schriftsprache	V-TJm, Pos. 64 „*der hat außer „Hallo – ich Mohamad. Wie geht es dir?“, das war alles, was der an Deutsch gekonnt hat*“ V-KFw, Pos. 173 „*Aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse, da ist das mit den Sicherheitsvorschriften und wie sie so mit den Maschinen umgehen sollen, also das ist wirklich für die Werkstättenlehrer ein Problem.*“

Unterricht in leistungsheterogenen Lerngruppen	alle Textstellen, die auf leistungsheterogene Lerngruppen hinweisen	Heterogene Vorbildung Lernschwierigkeiten Begabungen Selbsteinschätzung	V-TJm, Pos. 95 *„das glaube ich kommt daher, weil die in ihren Herkunftsländern ein anderes Schulsystem haben, so wie die Islamschule, oder so, und da ist der Fokus ganz ein anderer.“* V-KFw, Pos. 189 *„auch das Rechnen fällt ihnen extrem schwer“* V-Pfm, Pos. 503 *„Die waren übergebildet sogar“* V-PFm, Pos. 102 *„ja, und diese falsche Selbsteinschätzung überträgt sich auch auf das Klassenklima. Wir haben da Leute drinnen, die ein sehr provokantes Auftreten gegenüber den Mitschülern haben“*
Unterricht in herkunftsheterogenen Lerngruppen	alle Textstellen, die auf die Herkunft von Geflüchteten hinweisen	nur Geflüchtete	
ältere Lernende und 2. Bildungsweg	alle Textstellen, die auf den Unterricht mit überdurchschnittlich alten Lernenden hinweisen	Ältere Lernende, 2. Bildungsweg	
Koedukation	alle Textstellen, die auf den gemischtgeschlechtlichen Unterricht hinweisen	Frauen in der Technik, Jungen und Mädchen	
Leistungsfeststellung und -beurteilung	alle Textstellen, die auf die Leistungsfeststellung und Beurteilung hinweisen		
Förderung der Motivation der Lernenden	alle Textstellen, die auf die Motivation der Lernenden hinweisen		
Beziehungen zu Lernenden	alle Textstellen, die auf die Gestaltung von Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden hinweisen		
Integration der Geflüchteten in die Klasse	alle Textstellen, die auf Anforderungen im Zusammenhang mit der Einbindung/Integration von Geflüchteten hindeuten	nur in den Klassenverbund	V-TJm, Pos. 287 *„und dann halt probiert, einzelne Sachen mit dem Klassenbesten zusammenarbeiten lassen“*

Wahrnehmung der Aufsichtspflicht	alle Textstellen, die auf Anforderungen im Zusammenhang mit der Aufsichtspflicht hinweisen	in der Klasse, in der Werkstatt	V-PFm, Pos. 530 *„Also ich habe einen gehabt, der ist dagestanden und hat wirklich probiert, so einen Klotz mit der Kappsäge abzuschneiden. Dass es ihm fast die Finger wegreißt.“*
Konfrontation mit psychischen Problemen der Lernenden	alle Textstellen, die auf Anforderungen im Zusammenhang mit psychischen Störungen/Traumata hinweisen	psychische Probleme sowie offensichtlich durch Traumata ausgelöste Störungen	V-TJm, Pos. 232 *„Und die sind zum Teil traumatisiert. Das merkt man ja auch.“*
Konfrontation mit Werthaltungen von Lernenden	alle Textstellen, die auf Werthaltungen von Schülerinnen und Schülern hinweisen	Disharmonie zwischen Volksgruppen Religiosität hegemoniale Tendenzen Unpünktlichkeit Gleichgültigkeit (wenig) wertschätzendes Verhalten Ausländerfeindlichkeit	V-KFw, Pos. 471 *„Zu der Frau. Die tun sich da schon schwer, sich da unterzuordnen. Sie als Mann, von einer Frau.“*
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **externe Ansprüche erfüllen**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Dienstgeber/Direktion	alle Textstellen, die auf Erwartungen des Dienstgebers/der Direktion hinweisen	Direktion, Bildungsdirektion (Einhaltung curricularer Vorgaben)	
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **außerschulisch zusammenarbeiten**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Kontakt zu den Lehrbetrieben	alle Textstellen, die auf den Kontakt/keinen Kontakt zu den Lehrbetrieben hinweisen	von allen Auszubildenden, nicht nur von Geflüchteten	V-PFm, Pos. 378 *„beim dritten Mal ein Gespräch mit dem Betrieb“*
Kontakt zu den Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete	alle Textstellen, die auf den Kontakt/mangelnden/keinen Kontakt zu den Betreuerinnen und Betreuern hinweisen	nur von Geflüchteten	V-KFw, Pos. 168 *„es fragt auch keiner nach von der Betreuung, oder ich weiß gar nicht, ob die betreut werden, es fragt einfach keiner nach.“*
Kontakte zu Eltern	alle Textstellen, die auf den Kontakt mit Eltern hinweisen		

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Unterschiedliche Rollen einnehmen**			
Deduktive Kategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**	**Ankerbeispiel(e)**
Unterschiedliche Rollen einnehmen	alle Textstellen, die auf Rollenzuschreibungen an Lehrkräfte hinweisen	alle Rollen-zuschreibungen	

A 5 Kodierleitfaden (deduktive Kategorien) Bearbeitungsstrategien

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Unterricht in heterogenen Lerngruppen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Sprachbarrieren	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit mangelnden Deutschkenntnissen hinweisen	Sprache, Schriftsprache Anpassung der Unterlagen
leistungsheterogene Lerngruppen	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit leistungsheterogenen Lerngruppen hinweisen	heterogene Vorbildung Lernschwierigkeiten Begabungen Selbsteinschätzung
ältere Schülerinnen und Schüler und zweiter Bildungsweg	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit älteren Schülerinnen und Schülern und zweitem Bildungsweg hinweisen	Schülerinnen und Schüler, die nicht den klassischen Lehreintritt mit 15 Jahren eingeschlagen haben
Koedukation	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Koedukation hinweisen	Auffälligkeiten bei gemischtgeschlechtlichen Klassen
herkunftsheterogene Lerngruppen	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit herkunftsheterogenen Lerngruppen hinweisen	verschiedene Nationalitäten
Geflüchtete einbinden	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Einbindung von Geflüchteten hinweisen	nur in den Klassenverbund
psychische Probleme der Schülerinnen und Schüler	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit psychischen Problemen von Schülerinnen und Schülern hinweisen	psychische Probleme, Trauma-bedingte Auffälligkeiten

Aufsichtspflicht	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Aufsichtspflicht hinweisen	außerhalb der Klassenräume
Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern hinweisen	nur Schülerinnen und Schüler; Beziehungsaufbau; Pflegen von Beziehungen
Förderung der Motivation der Schülerinnen und Schüler	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Förderung der Motivation der Schülerinnen und Schüler hinweisen	puschen, gut zureden etc.
Notengebung	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Notengebung hinweisen	Testnoten, Zeugnisnoten, Werkstücke etc.
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Werte/Haltungen der Schülerinnen und Schüler zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Disharmonie zwischen Schülerinnen und Schülern	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Disharmonie zwischen Schülerinnen und Schülern hinweisen	Streit, insbesondere zwischen Volksgruppen
Religiosität	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Religiosität hinweisen	z. B. Raum für Gebete zur Verfügung stellen
hegemoniale Tendenzen	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit hegemonialen Tendenzen hinweisen	z. B. fehlende Wertschätzung Frauen gegenüber
Unpünktlichkeit	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Unpünktlichkeit hinweisen	Unterrichtsbeginn
Gleichgültigkeit	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Gleichgültigkeit hinweisen	gegenüber Chancen, Noten etc.
wenig wertschätzendes Verhalten	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit wenig wertschätzendem Verhalten hinweisen	zwischen Schülerinnen und Schülern, Werthaltungen

Ausländerfeindlichkeit	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Ausländerfeindlichkeit hinweisen	Insbesondere gegen Geflüchtete
Unruhe in der Klasse	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Unruhe in der Klasse hinweisen	Während des Unterrichts
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung eigene Ansprüche erfüllen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Berufseingangsphase überleben	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Berufseingangsphase überleben hinweisen	Umgang mit Herausforderung Neueinstieg in den Lehrerberuf
gerecht sein	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit gerecht sein hinweisen	Fairness, Gerechtigkeit umsetzen
sich als Lehrkraft entwickeln	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit sich als Lehrkraft entwickeln hinweisen	
Methodik/Didaktik	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Methodik/Didaktik hinweisen	das WIE – nicht das WAS
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung externe Ansprüche zu erfüllen**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Schülerinnen und Schüler	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Schülerinnen und Schülern hinweisen	alle Lernenden, nicht nur Geflüchtete
Kolleginnen und Kollegen	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Kolleginnen und Kollegen hinweisen	der eigenen Stammschule
Pädagogische Hochschule	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Pädagogischen Hochschule hinweisen	Neu einsteigende Lehrkräfte in der berufsbegleitenden Ausbildung
Lehrbetriebe	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit den Lehrbetrieben hinweisen	Lehrbetriebe der Geflüchteten
Dienstgeber	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit dem Dienstgeber hinweisen	Direktion, Schulaufsicht

Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung unterschiedliche Rollen einnehmen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Person mit vielen wichtigen Aufgaben	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Person mit vielen wichtigen Aufgaben sein hinweisen	„Alleskönner/-innen“
Lehrkraft „sein“	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang Lehrkraft „sein“ hinweisen	
Wissensvermittler/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Wissensvermittler/-in sein hinweisen	Fachwissen
Beziehungsperson	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Beziehungsperson sein hinweisen	zu Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Diagnostiker/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Diagnostiker/-in sein hinweisen	nicht nur bezogen auf Leistung
Kompensator/-in für fehlende Vorbildung	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Kompensator/-in sein für fehlende Vorbildung hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Erzieher/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Erzieher/-in sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Sozialarbeiter/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Sozialarbeiter/-in sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Bildungsberater/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Bildungsberater/-in sein hinweisen	Geflüchtete
Kollegiale Freundin/ kollegialer Freund	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Kollegiale Freundin/kollegialer Freund sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Vorgesetzte/-r	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Vorgesetzte/-r sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete

Mitarbeiter/-in an der Schule mit Vorgesetzten	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Mitarbeiter/-in an der Schule mit Vorgesetzten sein hinweisen	Stammschule
Sponsorensuchende/-r	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Sponsoren-suchende/-r sein hinweisen	in Bezug auf Geflüchtete
Motivator/-in	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Motivator/-in sein hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Betreuungslehrkraft für neu einsteigende Lehrkräfte	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Betreuung für neu einsteigende Lehrkräfte hinweisen	Kollegiale Begleitung von neu einsteigenden Lehrkräften
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung fachlich kompetent sein zu bearbeiten**		
Definition(en)		**Kodierregel(n)**
alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit fachlich kompetent sein hinweisen		eigene Fachkompetenz
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung administrative Tätigkeiten erledigen zu bearbeiten**		
Definition(en)		**Kodierregel(n)**
alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit administrative Tätigkeiten erledigen hinweisen		Führung des Klassenbuches & Co.
Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie **Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Außenkontakte pflegen zu bearbeiten**		
Deduktive Unterkategorie(n)	**Definition(en)**	**Kodierregel(n)**
Eltern	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Eltern hinweisen	alle Lernenden
Lehrbetrieb	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit dem Dienstgeber hinweisen	alle Lernenden, insbesondere Geflüchtete
Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete	alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Betreuungs-einrichtungen für Geflüchtete hinweisen	Nur von Geflüchteten, auch private Betreuungspersonen

<table>
<tr><td colspan="3">Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie
Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu bearbeiten</td></tr>
<tr><td colspan="2">**Definition(en)**</td><td>**Kodierregel(n)**</td></tr>
<tr><td colspan="2">alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit Absprache mit Kolleginnen und Kollegen hinweisen</td><td>Kolleginnen und Kollegen der eigenen Schule</td></tr>
<tr><td colspan="3">Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie
Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung widrige Rahmenbedingungen zu bearbeiten</td></tr>
<tr><td>**Deduktive Unterkategorie(n)**</td><td>**Definition(en)**</td><td>**Kodierregel(n)**</td></tr>
<tr><td>wenig Zeit zur Verfügung haben</td><td>alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit wenig Zeit zur Verfügung haben hinweisen</td><td>Zeitmanagement</td></tr>
<tr><td>Klassengröße</td><td>alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit der Klassengröße hinweisen</td><td>eigene Erfahrungen</td></tr>
<tr><td colspan="3">Deduktive Kategorienbildung für die Analyse der Hauptstudie
Hauptkategorie Strategien, um die Anforderung Datenschutz einhalten zu bearbeiten</td></tr>
<tr><td colspan="2">**Definition(en)**</td><td>**Kodierregel(n)**</td></tr>
<tr><td colspan="2">alle Textstellen, die auf Strategien zur Bearbeitung von Anforderungen im Zusammenhang mit dem Datenschutz hinweisen</td><td>In Bezug auf Unterricht</td></tr>
</table>

A 6 Darstellung der Haupt- und Unterkategorien der Hauptstudie

In der Abbildung werden die Haupt- und Unterkategorien zu den Einstellungen zu Heterogenität dargestellt.[177]

<table>
<tr><th>Einstellungen zu Lerngruppen mit Geflüchteten</th><th>positive Einflüsse durch Geflüchtete</th></tr>
<tr><td>Einstellungen der Lehrkräfte
Einstellungen zu heterogenen Lerngruppen
Einstellungen zu Geflüchteten
Offenheit/Interkulturalität
Hilfe anbieten wollen
Respekt vor den Geflüchteten
Empathie/Verständnis für Flucht
Bedenken/kritische Aspekte
Anzahl von Geflüchteten in der Klasse
Geflüchtete als Facharbeiter/innen
Anpassungsnotwendigkeit
Hintergründe</td><td>positive Einflüsse durch Geflüchtete
Förderung der Werthaltung
Förderung der Motivation
Förderung der interkulturellen Kompetenz
Förderung der Sozialkompetenz
inhaltliche Weiterentwicklung d. Lernenden
Förderung der Selbstständigkeit
Weiterentwicklung als Lehrkraft
persönliche Erfolgserlebnisse
allgemeine positive Aspekte
Sicherung von Lehrerarbeitsplätzen</td></tr>
<tr><th colspan="2">Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen</th></tr>
<tr><td>Änderungen bei Heterogenitätsmerkmalen
Einforderung verschiedener Lehrerrollen
Werthaltungen
psychische und soziale Belastungen
Verhalten
Leistungsvermögen
Klassenzusammensetzung
keine/kaum Änderungen</td><td>Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
Geschlecht
Geschlecht Geflüchtete
Geschlecht Nicht-Geflüchtete
herkunftsbedingte Heterogenität
Herkunftsländer
Geflüchtete
Nicht-Geflüchtete
Integration
Geflüchtete
Nicht-Geflüchtete
Aufenthaltsstatus Geflüchtete</td></tr>
</table>

177 Ausdruck MAXQDA Analyse.

- Sozialisation u. Werthaltung
  - sozioökonomische Heterogenität Geflüchtete
  - sozioökonomische Heterogenität Nicht-Geflüchtete
  - Religiosität
    - Religiosität Geflüchtete
    - Religiosität Nicht-Geflüchtete
  - Werthaltungen
    - Offenheit/Interkulturalität
    - Ausbildung als Chance sehen
    - Dankbarkeit
    - hegemoniale Tendenzen
      - Geflüchtete
      - Nicht-Geflüchtete
    - Verhalten
      - Geflüchtete
      - Nicht-Geflüchtete
    - Pünktlichkeit
      - Geflüchtete
      - Nicht-Geflüchtete

- Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen
- Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
  - Sprache
    - Sprache Geflüchtete
      - Probleme mit Fachsprache
      - Deutschkenntnisse
        - Probleme mit der deutschen Schrift
        - ausreichende/gute Deutschkenntnisse
        - mangelnde/keine Deutschkenntnisse
      - Englischkenntnisse
        - ausreichende/gute Englischkenntnisse
        - mangelnde/keine Englischkenntnisse
    - Sprache Nicht-Geflüchtete
  - Alter
    - Alter Geflüchtete
    - Alter Nicht-Geflüchtete

- Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen
- Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
  - Leistungsbereitschaft und Interesse
    - Interesse am Beruf/an schulischem Erfolg Geflüchtete
    - Interesse am Beruf/an schulischem Erfolg Nicht-Geflüchtete
    - Motivation und Fleiß Geflüchtete
    - Motivation und Fleiß Nicht-Geflüchtete

- Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
  - körperlich, geistig, psychisch
    - äußerliche Merkmale
    - Behinderung Nicht-Geflüchtete
    - Leistungsfähigkeit
      - Geflüchtete
      - Nicht-Geflüchtete
    - psychische Belastungen
      - Geflüchtete
      - Nicht-Geflüchtete
    - Wesenszüge
      - Geflüchtete
        - Hilfsbereitschaft
        - Introvertiertheit/ruhige Art
        - Ehrlichkeit
        - Freundlichkeit/Höflichkeit
        - Durchhaltevermögen
      - Nicht-Geflüchtete
        - Hilfsbereitschaft
        - Genauigkeit
        - Engstirnigkeit
        - Durchhaltevermögen

- Heterogenitätsdimensionen - Merkmale/Attrib.
  - schulische und berufliche Vorbildung
    - Vorbildung Nicht-Geflüchtete
    - Vorbildung Geflüchtete
      - berufliche Vorbildung
        - guter Lehrbetrieb
        - schlechte berufliche Vorbildung
        - gute berufliche Vorbildung
      - schulische Vorbildung
        - schlechte schulische Vorbildung
        - gute schulische Vorbildung
  - Lehrberufs-bezogene Besonderheiten

In der Abbildung werden die Haupt- und Unterkategorien zu den Anforderungen dargestellt.

Unterrichten

- Unterrichten
  - Sprachbarrieren
    - mangelnde Deutschsprachkenntnisse
    - keine/mangelnde Kenntnisse der deutschen Schrift
    - Probleme beim Fachsprachenerwerb (insb. Geflüchtete)
    - deutsche Standardsprache als Lehrersprache
    - keine/mangelnde Englischkenntnisse der Geflüchteten
    - Unterrichtssprache Englisch
  - leistungsheterogenen Klassen
    - leistungsheterogene Klassenzusammensetzung
    - Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten
    - Schüler/innen mit Begabungen
    - heterogene Vorbildung der Geflüchteten
    - vorgesehenen Lehrstoff vermitteln
    - Schüler/innen motivieren
    - Zeit managen
    - Unruhe vermeiden - für Ruhe sorgen
  - Soziale Interaktionen fördern
  - Wahrnehmung Aufsichtspflicht
  - Koedukation
  - erwachsene Lernende/2. Bildungsweg
    - mit Fluchterfahrung
    - ohne Fluchterfahrung
  - Leistungsfeststellung und -beurteilung
    - Leistungen bei Sprachbarrieren feststellen und beurteilen
    - alle Lernenden im Blick haben
    - Leistungen beurteilen
    - Leistungen feststellen
    - Leistungsniveau halten
    - neues kompetenzorientiertes Beurteilungsschema anwenden
  - Beziehungen der Lehrkräfte zu Lernenden
    - Caring
    - Schülerinnen und Schüler partizipieren lassen
    - offen für Gespräche mit Schülerinnen und Schüler sein
    - angemessenes Verhalten zeigen
    - auf sensible Lernende eingehen
    - Rollen klären

fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern

fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung
– Fachliche Bildung von Lernenden
– Konfrontation mit Werthaltungen
  – Gleichgültigkeit
  – Unpünktlichkeit der Lernenden
  – Disharmonie zwischen Lernenden
  – wenig wertschätzendes Verhalten
  – Ausländerfeindlichkeit
  – hegemoniale Tendenzen
– Aktivierung Vorwissen über Geflüchtete
  – fremde Kulturen
  – spezifische Begriffe im Zusammenhang mit Flucht
  – Bildung der Geflüchteten in den Herkunftsländern
  – Unterrichthandeln mit Geflüchteten
  – Deutsch als Zweitsprache
– Konfrontation psychische Probleme
  – psychische Störungen
  – traumabedingte Störungen
– unterschiedliche Kulturen
  – österr. Kultur, Werte und Gepflogenheiten aufzeigen/erziehen
  – herkunftsheterogene Lerngruppen unterrichten

eigene und externe Ansprüche erfüllen

eigene und externe Ansprüche erfüllen
– Arbeit mit Rahmenbedingungen
  – Informationen, dass Geflüchtete in der Klasse sind
  – Klassengröße
  – Zeit
– Externe Ansprüche erfüllen
  – Schülerinnen und Schüler
  – Kolleginnen und Kollegen
  – Pädagogische Hochschule
  – Lehrbetriebe
  – Dienstgeber/Direktion
– eigene Ansprüche erfüllen
  – Bewältigung der Berufseingangsphase
  – Ankommen im Lehrerberuf/ Weiterentwicklung
  – Fachwissen
  – Methodik/Didaktik
  – Flexibiliät
  – Kreativität zeigen
  – Durchsetzungsvermögen
  – Fairness
  – sich schwierigen Situationen stellen
  – Selbstreflexion

unterschiedliche Rollen einnehmen

Einnahme unterschiedlicher Rollen
  Bewusstsein, viele Rollen einzunehmen
  Rollen einer Lehrkraft
    Betreuungslehrer/-in
    Mitarbeiter/-in an der Schule
    Bildungsberater/-in
    Sponsorensuchende/-r
    Sozialarbeiter/-in
    Erzieher/-in
    Beziehungsperson
    Kollegiale Freundin/Kollegialer Freund
    Vorgesetzte/-r
    Bewerter/-in
    Diagnostiker/-in
    Motivator/-in
    Kompensator/-in fehlender Vorbildung
    Wissensvermittler/-in

inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

inner- und außerschulische Zusammenarbeit
  innerschulisch zusammenarbeiten
    Kolleginnen und Kollegen
  außerschulisch zusammenarbeiten
    Betreuungseinrichtungen
    Lehrbetriebe
    Eltern
    Internat
    Arbeitsassistenz
    Nachhilfelehrkräfte

Die Haupt- und Unterkategorien zu den Bearbeitungsstrategien werden in der Abbildung gezeigt.

Unterrichten

- Unterrichten
  - mit Sprachbarrieren umgehen
    - Anweisungen an Geflüchtete
      - Technische Übersetzungshilfen nutzen
      - Vokabelheft/Vokabeln dazuschreiben
      - Auswendig lernen
      - die Geflüchteten etwas auf Deutsch erklären lassen
      - Aufforderung, in ganzen Sätzen zu sprechen
      - Inhalte in die Muttersprache übersetzen lassen
      - Geflüchtete auffordern, sich zu melden
      - Aufforderung, sich gegenseitig zu unterstützen
      - Deutsch lernen
    - Anpassung der Lehrersprache
      - langsame und bildhafte Sprache verwenden
      - Auf Englisch ausweichen
      - Lehrkräfte lernen eine Zweitsprache
      - deutsche Standardsprache verwenden
    - Anpassung von Unterlagen/Unterricht
      - Texte aufschlüsseln und erklären
      - öfter erklären/zeigen
      - Sicherheitsunterweisung anpassen
      - Art der Präsentation ändern
      - mehr Anschauungsmaterial verwenden
      - mit "Händen und Füßen" vorzeigen
      - Druckschrift verwenden
      - zusätzlich Informationen aufschreiben
      - Texte/Aufgabenstellungen vereinfachen
      - Bildliche/Symbolhafte Darstellungen einsetzen
      - Auf die Basis herunterbrechen
      - eigene Unterlagen für Geflüchtete vorbereiten
      - Keine Anpassung der Unterlagen/Unterricht
    - Anpassung der Unterrichtsmethoden/-techniken/Sozialformen
      - Schüler/innen als "Paten" einsetzen
      - gehäuftes Vormachen-Nachmachen
      - In den Theorieunterricht Praxiselemente einbauen
      - Teil des geblockten Laborunterrichts zum Fördern nutzen
      - Abteilungsunterricht einführen
      - Geflüchtete trennen
    - Auslagerung aus dem Unterricht
      - Pause für Erklärungen nutzen
      - auf Nachhilfe auslagern
      - Lehrgangversetzung zum Deutschlernen

- Unterrichten
  - leistungsheterogene Lerngruppen unterrichten
    - Schüler/innen mit Lernschwächen
      - Erholungsphasen einbauen
      - Lernende persönlich unterstützen
      - Gespräche über berufliche Vorerfahrungen im Herkunftsland
      - Anpassung des Schwierigkeitsniveaus
    - Anpassung der Unterrichtsmethoden/-techniken/Sozialformen
      - Gruppenarbeiten
      - Kleingruppenunterricht
      - Flipped Classroom
      - Individualisierung und Differenzierung
      - Frontalunterricht
    - Lehrverhältnis in IBA umwandeln
  - Notengebung, insbesondere bei Geflüchteten
    - Lernende beobachten
    - Rechtschreibung nicht werten
    - Mündliche Befragungen als Ergänzung zu Tests
    - Englisch einsetzen
    - Mehr Zeit zur Verfügung stellen
    - andere Leistungsmaßstäbe setzen
    - Transparenz
    - Bei Schwindeln keine Toleranz
    - kein "Mitleidsboni"
  - Soziale Interaktionen (mit Geflüchteten) in der Klasse fördern
    - Mitschüler/innen vorbereiten
    - Zusammenarbeit von Geflüchteten und Nicht-Geflüchteten fördern
    - Geflüchtete von ihrer Geschichte erzählen lassen
    - Freiwilliger röm./kath. Religionsunterricht
    - Verantwortung in die Klassengemeinschaft legen
    - Geflüchteten über Einbindung in die Gruppe entscheiden lassen
    - Gescheiterte Einbindung
  - erwachsene Schülerinnen und Schüler und 2. Bildungsweg
  - Koedukation
  - Aufsichtspflicht wahrnehmen
  - Beziehungen zu Schülerinnen und Schüler
    - Partizipieren lassen
    - Vertrauensaufbau
    - niemanden bevorzugen oder benachteiligen
    - persönliche Bindung aufbauen - Sympathie erzeugen
    - in die Menschlichkeit investieren
    - das "Eis brechen"
    - loben
    - sensibel sein
    - sich auf Augenhöhe begegnen
    - Empathie zeigen
    - persönlich ansprechen/nachfragen
    - sich Zeit nehmen
    - Humor

fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern

fachliche, allgemeine und mulitkulturelle Bildung fördern
- fachliche Bildung der Lernenden
- Werthaltung der Schülerinnen und Schüler
  - Disharmonie zwischen Schülerinnen und Schülern
  - Ausländerfeindlichkeit
  - wenig wertschätzendes Verhalten
  - hegemoniale Tendenzen
  - Religiosität
  - Unpünktlichkeit der Lernenden
  - Vergesslichkeit der Schülerinnen und Schüler
  - Gleichgültigkeit
- Aktivierung Vorwissen
- psychische Probleme der Schülerinnen und Schüler
  - Selbst und mit Kollegium Lösungswege finden
  - externe Hilfe beanspruchen
  - Auf die Erlebnisse ansprechen
  - Nicht auf Trauma ansprechen
- herkunftsheterogene Lerngruppen

eigene und externe Ansprüche erfüllen

- eigene und externe Ansprüche erfüllen
  - mit gegebenen Rahmenbedingungen umgehen
    - Klassengröße
    - Zeitmanagement
    - Auswahl treffen
  - eigenen Ansprüchen als Lehrkraft genügen
    - eigene Fachlichkeit
    - Methodik/Didaktik
    - Unterricht reflektieren
    - Gelassenheit entwickeln
    - Positive Haltung einnehmen
    - sich durchsetzen
    - auf eigene Erfahrungen zurückgreifen
    - Vorbereitung durch Eigeninitiative
      - learning by doing
      - sich schlau machen
      - Kontakt zur Betreuungsfamilie
      - Presse
      - Nachfragen bei Geflüchteten
      - Sokrates
  - Erwartungen von anderen entsprechen
    - Schülerinnen und Schüler
    - Kolleginnen und Kollegen
    - Pädagogische Hochschule
    - Lehrbetriebe
    - Dienstgeber/Direktion
  - sich abgrenzen
    - schlechte Rahmenbedingungen
    - Lehrkräfte müssen nicht alles können
    - Zuständigkeit Geflüchtetenbetreuung
    - Zuständigkeit Schülerinnen und Schüler selbst
    - Zuständigkeit andere Fachgruppen
    - Zuständigkeit Klassengemeinschaft
    - Zuständigkeit Lehrbetrieb
    - Zuständigkeit Direktion
    - Zuständigkeit Lehrlingscoaches
    - Zuständigkeit Schulpsychologie
    - Zuständigkeit politische Entscheidungsträger
      - Verantwortungsübernahme für die Integration von Geflüchteten
      - Fördermöglichkeiten für Geflüchtete
      - Rahmenbedingungen an Berufsschulen verbessern
    - Zuständigkeit Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen
      - Themen für Bildung von Lehrkräften
      - Nicht die Ausbildung von Lehrkräften als Problemlösung sehen

unterschiedliche Rollen einnehmen

unterschiedliche Rollen einnehmen
  Wissensvermittler/-in
  Kompensator/-in für fehlende Vorbildung
  Motivator/-in
  Bewerter/-in
  Vorgesetzte/-r
  Diagnostiker/-in
  Beziehungsperson
  kollegiale Freundin/kollegialer Freund
  Erzieher/-in
  Sozialarbeiter/-in
  Sponsorensuchende/-r
  Bildungsberater/-in
  Mitarbeiter/-in an der Schule mit Vorgesetzten
  Betreuungslehrer/-in für Neulehrer/-innen

inner- und außerschulisch zusammenarbeiten

inner- und außerschulisch zusammenarbeiten
  Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen
  Zusammenarbeit mit Außenkontakten
    Zusammenarbeit mit dem Internat
    Eltern
    Lehrbetrieb
    Betreuungseinrichtungen für Geflüchtete
    Nachhilfelehrer
    Arbeitsassistenz

Autorin

Dr.in Ingrid Hotarek (geb. 1968) ist an der Pädagogischen Hochschule Tirol u. a. in der Ausbildung von Berufsschullehrkräften tätig. Nach ihrer Berufsausbildung als Hotelkauffrau studierte sie Berufsschulpädagogik und absolvierte ihr Promotionsstudium an der Otto-von-Guericke-Universität in Magdeburg. In ihren Forschungsprojekten beschäftigt sie sich mit Lehren und Lernen in der Berufsbildung unter dem Aspekt der Diversität.